

학습조직, 지식경영활동, 업무성과 간의 관계: 모형비교분석

허명숙

울산대학교 경영정보학과 강사
(*mshao@ulsan.ac.kr*)

천면중(교신저자)

울산대학교 경영정보학과 교수
(*mjcheon@ulsan.ac.kr*)

.....

학습조직은 조직구성원들이 진정으로 원하는 결과를 창출하기 위해 지속적으로 능력을 확장시키고, 새롭고 혁신적인 사고 유형을 양성하며 총체적인 열망이 이루어짐과 동시에 다른 구성원들과 함께 학습하는 법을 배워나가는 이상적인 조직을 말한다. 그러나 최근 Garvin et al.(2008)은 학습조직의 중요성에도 불구하고 여전히 많은 조직들이 이상적인 학습조직으로 실현되지 못함을 지적하면서 새로운 학습조직을 평가하는 진단도구를 제안하고 있다.

본 연구의 목적은 첫째, Garvin et al.(2008)이 새롭게 제안하는 진단도구를 기반으로 학습조직을 평가하고자 한다. 둘째, 많은 연구자들에 의해 학습조직과 지식경영활동과의 관계가 제안되고 있는 가운데, 3가지의 모형비교를 통해 학습조직, 지식경영활동, 업무성과간의 관계를 살펴보고자 한다.

본 연구의 내용타당성을 확보한 후 총 271의 설문지가 SPSS 14.0과 AMOS 5.0의 분석도구에 의해 분석되었다. 분석 결과 첫째, 3차 요인으로 이루어진 학습조직이 학습과정과 실행, 리더십을 포함하는 2차 요인의 연구모형으로 확정되었다. 둘째, 모형비교 분석결과에서 독립, 매개모형에 대한 적합도는 전반적으로 제안기준을 따르고 있으나 지식경영활동의 주효과(main effect)는 상대적으로 영향력이 약한 것으로 나타났다. 조절효과를 수행한 결과 독립이나 매개보다 모형적합도가 더 향상되는 결과를 보였으며 학습조직의 영향력도 아울러 향상되는 결과를 보였다. 이러한 분석결과가 나타난 이유에 대한 토론과 함께 본 연구의 시사점과 한계점이 제시되었다.

주제어: 학습 환경, 학습과정과 실행, 리더십, 학습조직, 지식경영활동, 업무성과

.....

1. 서론

기술의 비약적인 발전과 고객의 기호변화로 인해 경쟁이 심화되고 있는 지식기반 경제에서 지난 몇 년간 학습은 생존과 경쟁우위를 위해 조직에게 중요하게 인지되었다. 궁극적으로는 급변하는 환경에 의한 기회와 위협에 있어 경쟁조직보다 빠르게 학습하고 지식을 활용하는 능력이 조직성장과 성과를 향상시키는 요인이 되기 때문이다(Chiva & Alegre, 2008; De Geus, 1988). Garvin(1993)은 학습

의 결핍은 조직과 개인으로 하여금 오래된 관행을 반복하게 할 뿐이며, 역동적인 환경에서 조직이 생존하기 위해서는 끊임없는 개선과 학습이 필요하고 더 나아가서는 학습조직이 되어야 한다고 강조하였다. 또한 Edmondson(2008)은 오늘날 지식경제에는 완벽한 실행조차도 지속적인 성공을 보장해 주지 않으며, 성과라는 것은 지적시험이나 독창성, 사람간의 교섭력, 역경을 딛고 일어서는 의지 등 점점 관리하기 힘든 요인에 의해 결정되므로 과거 구시대의 경영방식은 더 이상 적용하기 어렵다고 하였다. 특히 효율적인 실행에만 초점을 둔 관리자

의 사고방식은 구성원이 학습하고 혁신하는 능력을 개발하지 못하게 하는 원인이 된다고 지적하고 있다. 따라서 조직에서 최고의 지식을 활용하고 구성원 간 협업이 이루어지며, 업무와 관련된 정보를 수집하고 개선을 위한 자료 분석이 가능한 학습조직이 되어야 한다고 하였다.

학습조직은 많은 연구자에 의해 정의되어졌지만 가장 많이 인용된 것은 Senge(1990)의 정의라고 할 수 있다(King, 2001). Senge(1990)에 따르면 학습조직에서 구성원은 자신이 진정으로 원하는 결과를 창출하기 위해 지속적으로 능력을 펼칠 수 있고, 새롭고 포괄적인 사고유형이 장려되며 총체적인 열망이 이루어지면서 끊임없이 구성원 간 함께 학습하는 법을 배울 수가 있다. 그리고 지속적인 학습은 조직전체에 일상적인 활동의 하나로 동화된다. 학습이 경쟁우위를 위한 핵심요소로 간주됨에 따라 조직학습에 관한 연구는 주로 조직학습 관점과 학습조직관점에서 연구되었다. 전자가 학습 과정에 초점을 두고 있다면 후자는 과정을 용이하게 하는 요인이나 학습조직이 되기 위한 지침에 초점을 두고 있다(Argyris & Schön, 1996; Chiva, 2004; Tasng, 1997). 이러한 관점에서 그 동안 학습조직에 관한 연구는 학습조직의 도입을 제안하거나 학습조직을 진단하는 도구에 관한 것이었다(Ellinger et al., 2002; Jashapara, 2003; Kontoghiorghes et al., 2005). 학습조직 진단 도구를 제안하는 연구들은 주로 Watkns & Marsick(1996)의 연구를 기반으로 하고 있으며, 국내의 몇몇 연구들은 환경 불확실성과 전략·인적 자원·조직문화 등 영향요인을 추가하여 다양하게 연구의 영역을 넓혀가고 있다(기호익, 2008; 김세기·채명신, 2008; 한진한, 2006).

그러나 최근 Garvin et al.(2008)은 연구를 통

해 당신의 조직은 진정한 학습조직인가? 라고 반문함으로써 학습조직의 중요성에도 불구하고 여전히 많은 조직들이 이상적인 학습조직으로 실현되지 못함을 지적하고 있다. 그 이유는 첫째, 학습조직에 관한 초기 연구들이 구체적인 처방 대신에 더 나은 세상을 예찬한 결과, 권고사항을 이행하기가 어렵고 관리자들은 개선에 필요한 절차를 파악하지 못했다는 것이다. 그 뿐만 아니라 조직들은 어떻게 학습조직으로 변화해야 하는지조차 알지 못하고 있다는 것이다(Garvin, 2000). 둘째, 학습조직의 개념이 부서의 관리자나 조직업무를 수행하는 구성원이 아닌 최고경영자나 경영진에 초점을 두다 보니, 관리자들은 팀 학습이 조직전체에 어떻게 영향을 미치는지를 평가하지 못했다는 것이다. 셋째, 평가를 위한 기준과 도구가 부족해 조직은 세부사항에 대한 철저한 조사나 경쟁조직과의 정확한 비교작업 없이, 너무 성급하게 성과를 선언하거나 발전을 주장할 수 있다는 점이다.

학습조직은 급변하는 환경변화에 대응하기 위해 지식을 끊임없이 창출·획득·전이시키며 새로운 지식과 통찰력을 반영하도록 행동을 변화시킨다(Giesecke & McNeil, 2004). 그러한 조직에서 관리자와 구성원은 업무와 관련된 학습을 장려하고 아이디어와 지식을 창출하며 지속적인 개선을 위해 구성원 간 정보를 교환한다. 지식경영활동의 목적은 조직 안팎의 환경변화에 대처하고 기존의 문제 해결과 조직혁신을 위해 조직 내·외부의 지식을 통합하기 위함이다. 이를 충족시키기 위해서는 자연스럽게 학습이 일어나고 자발적으로 학습할 수 있는 환경이 조성되어야 한다. 즉 학습조직은 조직 스스로의 변화관리와 구성원의 지식경영활동을 통해 조직성적을 향상시킬 수 있다(Hong & Kuo, 1999; Loermans, 2002). 그런데 여기에서 중요

하게 생각해볼 점은 관리자와 구성원이 그들의 조직이 학습조직인지 아닌지를 어떻게 아는가? 라는 점이다(Garvin, 1993). 또한 모든 조직이 학습조직이 될 수 있다고 가정해도 모두가 다 학습품질이 좋은가? 라는 점이다(Jensen, 2005). 이에 본 연구는 학습조직, 지식경영활동, 업무성과간의 관계를 기반으로 다음과 같은 연구목적에 갖는다. King(2001)은 학습조직 창출을 위한 전략차원에서 지식경영활동의 중요성과 그로 인한 업무성과의 관계를 제안하고 있지만 이에 대한 연구는 현재 매우 미흡한 실정이다.

(1) 본 연구는 최근 학습조직을 새롭게 진단하도록 도구를 제안하는 Garvin et al.(2008)의 연구를 기반으로 학습조직을 평가하고자 한다. 그동안 선행연구들은 주로 Watkins & Marsick(1996)의 연구를 기반으로 조사하였으며, 이러한 상황은 Garvin et al.(2008)도 지적하였듯이 평가기준과 도구의 부족으로 조직이 간과할 수 있는 요인이 있을 수 있다. 그리고 새로운 진단도구는 구성개념에 있어 중복성이 있을 수 있지만, 자사의 학습정도를 정확하게 측정하여 자신의 조직이 단순히 다른 조직보다 양적으로 나은 학습조직인지 아니면 질적으로 차이가 있는 학습조직인지를 알아볼 수 있다. 본 연구는 국내외 연구를 통틀어 처음으로 조직에 적용하여 실증 검증한다는 점에서 탐색적인 연구이다.

(2) 본 연구는 3가지의 모형비교를 통해 학습조직, 지식경영활동, 업무성과간의 관계를 살펴보고자 한다. 최근의 선행연구에서도 모형비교를 통한 실증검증이 이루어지고 있는 가운데(장성근 등, 2009; 정명호·오홍석, 2007), 학습조직과 지식경영활동에 관한 연구가 미흡한 실정에서 본 연구가 탐색적 연구이기 때문에 학습조직과 지식경영활동

중 어떤 요소가 업무성과를 결정하는데 더 중요한 역할을 하는지를 알아보려고 한다. 이러한 목적을 통해 관리자와 구성원은 자신의 조직이 진정한 학습조직인지 아닌지도 모른 채 지식경영활동에만 주력하는지를 살펴볼 수 있다. 본질적으로는 어떻게 이 두 요소를 통합하여 업무성과를 향상시킬 것인가의 문제로도 연결된다. 뿐만 아니라 상호작용 효과를 통합적으로 고찰하여 전체적인 관점(holistic view)에서 조직 경쟁력 강화를 위한 시사점을 제공하고자 한다.

II. 문헌고찰

2.1 학습조직 개념

학습조직(learning organization)은 Garratt(1987)과 Hayes et al.(1988)에 의해 처음으로 소개되면서 새로운 환경변화에 따른 이상적인 조직 유형으로 제안된 것은 Senge(1990)의 제5원칙(the fifth discipline)이 발표되면서 부터이다. 이후 다수의 경영서적 및 워크샵, 웹사이트를 통해 주목받기 시작했고(Garvin et al., 2008), 많은 연구들에서 여러 학자들을 통해 학습조직에 대한 정의가 급증하였다(Loermans, 2002). 학습조직의 개념에 영향을 미친 이론들을 살펴보면 시스템이론, 심리적 학습이론, 전략경영, 조직상황 등에서 찾아 볼 수 있다. 구체적으로 첫째, 조직을 역동적이고 개방적인 시스템으로 간주하는 시스템이론이다(Ackoff, 1981; Forrester, 1968; Senge, 1990). Senge(1990)는 이 이론을 기반으로 학습조직에서 구성원은 진정으로 자신이 원하는 결과를

창출하기 위해 지속적으로 능력을 확장시킬 수가 있고, 새롭고 발전적인 사고의 유형을 양성할 수 있으며, 총체적인 열망이 이루어짐과 동시에 다른 구성원들과 학습하는 법을 배워나갈 수 있다고 하였다. 그래서 이러한 조직은 적응능력과 생성능력을 가진 조직, 즉 대안적인 미래를 창출하는 학습능력을 가진 조직이라고 할 수 있다. 제5원칙(the fifth discipline)은 팀 학습, 공유비전, 정신모형, 개인소양, 시스템사고 등 학습조직에 필요한 구성요소들을 나타내는데, 학습조직을 위한 지침서로 사용하기에는 유용하지만 학습조직의 주목할 만한 특징은 밝혀내지 못하고 있다(Yang et al., 2004).

둘째, 학습수준을 나타내는 심리적 학습이론이다(Argyris & Schön, 1978; Swieringa & Wierdsma, 1992). 이를 기반으로 Pedler et al.(1991)은 조직구성원들의 학습을 용이하게 하고 전략목표를 충족시키기 위해 조직 자체를 지속적으로 변화시키는 것이 학습조직이라고 하였다. 하지만 이러한 관점 역시 모든 조직에서 수용할 수 있는 학습을 제시하고는 있지만, Senge(1990)처럼 학습조직에 관한 자문적인 성향을 띠고 있어 절제된 구성요소의 틀은 제시하지 못하고 있다(Yang et al., 2004). 셋째, 외부환경보다는 내부자원에 초점을 두는 전략경영이론이다. 전략경영은 인간의 잠재적인 핵심역량과 같은 내부자원을 경쟁우위의 원천이라고 여긴다(Barnes, 1991). 이러한 관점에서 학습조직은 학습능력에 필요한 전략적인 내부동인을 필요로 하고, 지식을 창출·획득·전이시키며 새로운 지식과 통찰력을 반영하여 행동을 변화시킨다(Garvin, 1993). Goh(1998)는 경영실무 및 정책과 관련하여 학습조직이 가지는 5가지 핵심적인 전략요소를 제안하고 있다. 이를 테면 명확한 경영실무 혹은 전략적인 요소들은 학습조직이 되기 위한 전제조건

이며, 여기에는 사명과 비전에 대한 명확성과 지원, 공유리더십과 참여, 실험을 장려하는 문화, 조직전체에 지식을 전이시키는 능력, 팀워크와 협업 등이 포함된다. 따라서 효과적인 조직설계가 이루어져야 하고 구성원들은 전문적인 능력과 역량을 갖추어야 한다. 넷째, 조직사회학으로부터 출발한 조직상황에 대한 연구들로서 학습에 영향을 미치는 요인으로 조직구조와 문화가 언급되고 있다(Kontoghiorghes et al., 2005).

최근 전체적인 관점(holistic view)에서 학습조직을 이해해야 한다는 연구들이 있다(Örtenblad, 2002; Yang et al., 2004; Zhang et al., 2004). Örtenblad(2002)는 학습조직을 위해서 4가지 관점인 조직학습, 업무에서의 학습, 학습풍토, 학습구조를 이해해야 한다고 제안하고 있다. 조직학습은 조직마인드에서 지식저장에 초점을 두는 것이며 학습은 조직의 서로 다른 수준에서 지식을 응용하는 것이다. 업무에서의 학습은 구성원들이 학습현장에서 배울 수 있는 조직을 말하며 학습풍토는 구성원들의 학습을 용이하게 하는 조직을 나타낸다. 마지막으로 학습구조는 유연한 학습조직의 실체를 의미한다. Watkins & Marsick(1993, 1996)은 이러한 관점에서 학습조직을 지속적인 학습과 변화를 창출하도록 사람과 구조를 통합시키는 역량을 갖춘 조직 그리고 환경변화에 대응하는 방식을 바꾸도록 지식을 창출·공유·활용하는 조직으로 정의하고 있다. 전체적인 관점(holistic view)에서 학습조직을 이해해야 하는 것은 학습조직이 단순히 조직의 표면적인 문제를 해결하는 것이 아니라, 이론과 실무적으로 조직이 가지고 있는 문제 그 이면에 감추어진 문제가 무엇인지까지를 조사하는 즉, 스스로 학습하는 조직으로 거듭나야 하기 때문이다(Ellinger et al., 2002; Kuchinke,

1995). 상기와 같이 학습조직의 중요성이 논의되었음에도 불구하고 여전히 연구들은 학습조직에 필요한 과정만을 강조하며 명확하게 학습조직이 업무성과를 개선하기 위해 어떻게 운영되어야 하는지는 연구가 미흡한 실정이다(Goh & Richard, 1997; Henderson, 1997; Jacobs, 1995; Kaiser & holton, 1998). Jensen(2005)은 이러한 관점에서 모든 조직이 학습하는 조직이 될 수는 있지만 그렇다고 모든 조직이 다 학습품질이 좋을 수는 없다고 언급하고 있다. 이는 어떠한 학습조직이냐에 따라 업무성과가 달라 질수 있으며, Garvin et al.(2008)의 당신의 조직은 진정한 학습조직인가? 라는 질문과도 일맥상통한다고 볼 수 있다.

2.2 학습조직 구축요인

학습조직에 관한 연구들은 학습조직이 갖는 특성을 밝히고 이를 진단하기 위한 다양한 척도를 개발하려고 노력하였다. 이러한 연구들에 있어서 학습조직을 진단하기 위한 척도로 사용된 가장 보편적인 도구는 학습조직화 진단도구(dimensions of the learning organization questionnaire: 이하 DLOQ)이다. 학습조직화 진단도구는 Watkins & Marsick(1996)에 의해 개발되었으며 조직생성차원의 시스템사고(Senge, 1990), 포괄적인 학습측면을 다룬 학습관점(Pedler et al., 1991), 경영실무에 초점을 둔 전략관점(Garvin, 1993; Goh, 1998) 등을 포함한 통합적인 모형이라고 할 수 있다. 진단도구는 지속적인 학습(continuous learning), 탐구와 대화(inquiry and dialogue), 팀기반 학습(team-based learning), 권한부여(empowerment), 지식의 조직체화(embedded system), 내외 환경과의 연계(system connection),

전략적 리더십(strategic leadership) 등 7개의 단위로 이루어져 있다. Yang et al.(2004)은 학습조직의 특징은 개인·팀·시스템수준에서 다른 모습을 보일 수 있으며 그에 따라 학습조직 구축요인 또한 서로 다를 수 있다고 언급하고 있다. 이러한 관점에서 Watkins & Marsick(1996)이 제안하는 통합적 모형은 조직의 다양한 수준에서 존재하는 학습조직의 특성을 모두 반영할 수 있는 이론으로 평가되고 있다(Redding, 1997; Yang et al., 2004).

원래 이 도구는 각각의 단위를 측정하기 위해 43개의 하위항목으로 구성되어 있으나 Marsick & Watkins(2003)가 다시 원래의 이론적 구조를 유지하면서 21개의 항목으로 간결하게 정제된 DLOQ를 소개하였다. 이후 Yang et al.(2004)이 21개 DLOQ의 구조모형에 대한 타당성을 입증하였으며, 그 결과 학습조직이 다차원적인 요인으로 이루어져 있음을 보여주었다. 학습조직에 관한 대부분의 연구들은 Watkins & Marsick(1996)이 제안한 7개의 단위로 이루어진 DLOQ로 학습조직을 평가하고 있으며, 이는 다시 구조영역과 사람영역으로 분류될 수 있다(장영철·허연, 2005; Yang et al., 2004). 구조영역은 지속적인 학습, 탐구와 대화, 팀기반 학습, 권한부여 등이 해당하고, 사람영역은 지식의 조직체화, 내외 환경과의 연계, 전략적 리더십 등으로 이루어져 있다. 이 외에도 Senge(1990)가 제안한 학습조직의 특성을 기반으로 조직을 진단하는 연구가 있는 반면에(김인호, 2007; Ellinger et al., 2002), 연구자의 목적에 따라 상이한 관점에서 제안하는 연구도 있다. 이를테면 Liao(2006)은 학습에 대한 몰입, 공유비전, 오픈 마인드, 커뮤니케이션, 신뢰 등으로 학습조직을 진단하고 있었으며, Kontoghiorghes

et al.(2005)은 개방적인 의사소통, 위험감수, 학습을 위한 지원과 인식, 직무수행을 위한 자원, 팀, 학습에 대한 보상, 훈련과 학습 환경, 지식경영 등 8개의 단위를 제안하고 있다.

학습은 그 정의가 너무나 광범위하고 학습조직이 다차원적인 요소를 포함하고 있어, 척도개발뿐만 아니라 학습조직화 정도를 측정하는 척도를 모든 조직에 맞추어 적용하기란 매우 어렵다(Ellinger et al., 2002). 이러한 관점에서 최근 Garvin et al.(2008)은 조직의 유형에 관계없이 학습조직을 평가할 수 있는 포괄적이고 견고한 진단도구를 제시하였다. 그러한 요인은 크게 학습 환경, 학습과정과 실행, 리더십 등이며, 구체적으로 학습 환경에는 심리적 안전, 차이점 인정, 개방적 자세, 평가시간 등이 포함된다. 다음으로 학습과정과 실행은 실험, 분석, 교육과 훈련, 정보수집, 정보이동 등이 해당하며, 마지막으로 학습을 강화하는 리더십이 해당된다. 이러한 구축요인은 조직구성원들이 자신의 조직이 학습조직인지를 상당히 구체적으로 평가할 수 있는 구성개념으로 제안되고 있다. 그 이유는 심리적인 측면에서의 학습 환경은 구성원들이 정말로 학습할 수 있는 환경을 조직이 갖추고 있는가를 평가할 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 기존의 선행연구들과 달리 Garvin et al.(2008)의 연구를 기반으로 학습조직 구축요인을 살펴보고자 한다.

2.2.1 학습조직 구축을 위한 학습 환경

Edmondson(2008)은 조직의 구성원들이 건설적인 아이디어를 억누르는 데는 심리적인 안전(psychological safety)이 충족되지 않은데서 비롯된다고 언급하고 있다. 이는 도움을 청하거나 실

수를 인정하는 것에 있어 어느 누구도 처벌을 받지 않는다는 점을 분명하게 하는 것을 의미한다. 심리적 안전이 중요한 이유는 지식과 최고의 활동에 대한 기준이 항상 변화하는 환경에서 누구도 완벽하게 행동할 수 없으며, 무엇보다 구성원들이 작은 실수를 말할 수 없다고 느끼게 되면 조직은 더 큰 실수의 위험을 감수해야 한다. 따라서 심리적인 안전이 충분한 환경에서는 구성원들이 실패하더라도 기꺼이 아이디어와 질문, 고려사항 등을 제안하고 학습할 수가 있다. 뿐만 아니라 심리적 안전은 상대방에게 강한 피드백을 줄 수 있고, 신뢰와 존중 없이는 하기 어려운 대화도 가능하게 한다. 이러한 관점에서 Garvin et al.(2008)은 구성원들이 심리적 안전을 느낄 때 맡은 업무에 대해 편안하게 의견을 제시할 수 있으며 더불어 학습효과까지도 높일 수 있다고 하였다.

현대의 조직은 다양한 형태의 팀 수준에서 과업을 수행하는 경우가 많으며, 종종 복잡한 과제를 해결해야 하는 과정에서 팀 구성원들은 목표달성을 위해 지속적으로 학습해야 하는 상황에 놓이게 된다. Watkins & Marsick(1996)은 이러한 관점에서 팀 학습을 위한 협력의 중요성을 언급하였지만, 협력은 구성원 개인의 과거 경험과 성향에 의해 축적되어 온 학습이 개인별로 차이가 있기 때문에 매우 어려운 과정이다(Kolb, 1981). 따라서 조직 구성원들은 자신들만의 가치를 지닌 존재로서 그 가치가 구성원들 간에 함양되도록 해야 하며, 이를 위해 개개인의 고유한 가치를 인지할 수 있는 학습 환경이 조직전체에 조성되어야 한다. Garvin et al.(2008)은 구성원들이 서로 반대의 입장을 인지할 때 학습이 이루어진다고 말하고 있다. 즉 구성원들 간에 서로 다른 업무에 대한 전망이나 상이한 세계관으로 논쟁이 벌어질 때 구성원 모두의

가치를 인정해야 한다. 그로 인해 차이점을 인정하는 학습조직에서는 구성원들의 업무에 대한 열정과 사기가 충전되고 새로운 아이디어를 자극시키며 조직의 무기력함을 극복할 수 있다는 것이다.

학습은 그저 실수를 교정하고 문제를 해결하는 것이 아니라 참신한 접근방식으로 이루어지는 정교한 작업이다. Gundry et al.(1994)은 구성원들이 새로운 아이디어와 전문스킬을 적용할 때, 초기 학습과정과 응용에서 실수가 허용되어야 한다고 말하고 있다. 실수는 구성원들이 단지 그 과업을 완벽하게 익히지 못했다는 표시일 뿐 완전한 실패를 뜻하는 것은 아니다. 실수를 인정하는 학습 환경은 오히려 새로운 아이디어 창출과 학습을 장려하는 기회를 제공할 수 있을 뿐만 아니라 실수로 인한 가치 있는 학습경험이 제공될 수도 있다(Edmondson, 2008; Ivancic & Hesketh, 1995). 따라서 조직구성원들은 자신감을 가지고 새로운 아이디어에 대한 개방적 자세를 취할 필요가 있다(Garvin et al., 2008). 물론 어떤 조직들은 실수를 용납하지 않고 이를 피해갈 수 있는 과업을 제공하거나 학습을 장려하지 않는 경우도 있다. 하지만 Sitkin (1991)은 이러한 조직도 결국에는 구성원들이 학습하고 새로운 아이디어를 적용하는 것이 자신들의 경력에 장애요소로 작용하는 심리적 불안감을 심어 줄 수 있다고 언급하고 있다. 생각하고 문제를 해결하며 새로운 대안을 제시하는 것은 전적으로 관리자의 책임만은 아니다. 이는 학습조직에서 보면 전체 조직 구성원의 역할이 될 수 있으므로, 구성원들은 끊임없이 위험을 감수하고 검증되지 않은 사항에도 관심을 가질 필요가 있다(Tannenbaum, 1997; Garvin et al., 2008).

조직구성원들은 단순히 업무시간이나 업무달성에 의해서 평가를 받는 경우가 있다. 이런 경우 마감

기한이나 일정시간 압박으로 인해 지나치게 바쁘거나 과도한 스트레스에 시달려 분석적이고 창의적인 사고력을 잃을 수도 있다(Garvin et al., 2008). Ivancevich & Matteson(1980)은 과업스트레스를 적응과 반응으로 간주하여 그 원인을 경력개발과 보상, 시간압박, 업무과부하, 역할모호성, 기술변화, 업무관계, 의사소통 등으로 보고 있다. 극단적인 경우는 직무탈진으로 이어져 조직에 대한 개인의 적응성에 부정적인 영향을 미칠 수도 있다(Oreg, 2003). 이는 직무를 명확하게 규정하기 어려운 환경에서 성공적으로 과업을 수행하는 행동 그리고 급변하는 환경에서 적극적인 학습활동 및 비일상적인 과제를 위해 이전의 학습행동에서 벗어나 새로운 학습체계를 수립하는 행동에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Mumford et al., 1993). 따라서 구성원의 직무수행에 따른 과도한 스트레스는 문제를 진단하고 경험을 통해 학습하는 능력을 저하시킬 수 있다. 이러한 관점에서 학습조직을 구축하려는 조직은 구성원들로 하여금 자신을 되돌아 보고 철저하게 평가할 수 있는 시간을 제공해야 하며, 시간적 여유를 허용해 구성원들이 조직의 나아갈 방향에 대해 심사숙고하도록 해야 한다(Garvin et al., 2008).

2.2.2 학습조직 구축을 위한 학습과정과 실행

학습조직은 노력 없이 만들어질 수 없으며 개인 학습이 조직학습으로 그리고 조직학습이 학습조직으로 이어지는 끊임없는 전환과정을 통해 형성된다. Mumford(1995)는 조직에서의 학습은 학습정도와 과정뿐만 아니라 학습에 참여하는 수준도 중요하며, 학습과정은 개인수준에서 조직수준으로 그리고 조직수준이 학습조직 수준으로 전환되는 피라

미드 형태라고 말하고 있다. 조직에서 학습은 개인 학습과 조직학습으로 구분되기도 하지만 양자는 밀접한 관련이 있으며 조직상황과도 연계되어 있다 (Stonehouse & Pemberton, 1999). 즉 학습은 지속적으로 지식과 스킬 획득에 목적을 둔 과정으로 개인수준과 조직수준 모두에서 일어나며 여기에는 경험·활동·연구·분석·실험·교육과 훈련 등이 수반된다. 때문에 학습조직은 조직에서의 학습이 개인, 팀, 조직 간에 선형관계로 이루어지는 것이 아니라 일련의 연속성상에서 서로 반영되도록 장려해야 한다(Argyris, 1992). Bowonder & Miyake(1993)에 따르면 학습조직은 유지학습, 적응학습, 창조적인 학습 등 세 가지의 학습형태를 갖추고 있다. 유지학습은 조직의 생존을 위한 학습으로 구성원들 간의 목표와 성과를 비교하게 하고 그 과정에서 발생하는 차이를 줄이기 위해 교육과 훈련을 제공한다. 이 외에도 고객의 질의에 대해 즉각적으로 대응하고 축적한 데이터를 활용할 수 있는 기술을 확보하고 있는지, 혹은 의사결정에 영향을 미치는 메카니즘과 신입사원에 대한 공식적인 교육과 훈련 프로그램 등이 있는지를 조사하게 한다.

적응학습은 벤치마킹 학습으로 조직이 경쟁조직에 비해 우수한지, 새로운 지식과 기술을 흡수하는데 있어 경쟁업체와 차이가 발생하는 것은 아닌지 등을 조사하게 한다. 즉 최신의 기술을 사용하여 정보를 수집하고 이를 조직전체에 공유하게 하는 채널 그리고 조직의 외부환경에 대한 정보획득과 의사결정에 관한 피드백 메카니즘이 있는지 등을 살펴보게 한다. 마지막으로 창조적인 학습은 경쟁조직보다 뛰어난 학습 환경을 이루고 있는지를 알아보는 것이다. 이를 테면 갱신되지 않은 정보를 여전히 사용하는지, 또는 정확한 분석도구를 사용

하고 실험하며 효과적으로 업무운명을 평가할 수 있는 과정이 있는지 등을 조사하게 한다. 이러한 학습과정은 개인학습에서 조직학습으로 그리고 학습조직으로의 전환을 위해 통합되어 진다. Kolb et al.(1991)은 학습은 실제경험, 관찰, 반영, 개념형성과 일반화, 개념 실험 등에 기반 한다고 말하고 있다. 조직의 학습과 관련한 연구들에서 실험은 매우 중요하게 받아들여지고 있다. 실험은 새로운 아이디어와 제안이 받아들여지는 정도를 의미하는 것으로, 업무과정에서 변화를 추구하거나 상이한 방법과 절차를 사용하여 문제가 혁신적으로 해결되도록 하게 한다(Chiva & Alegre, 2008; Nevis et al., 1995; Garvin, 1993).

Edmondson(2008)은 학습조직에서 업무는 효율적으로 실행되기 보다는 배우며 실행되어야 한다고 언급하고 있다. 물론 전적으로 효율성을 배제하는 것은 아니지만 효율적으로 실행하기에만 집중하면 조직은 중요한 학습영역을 간과하고 장려하지 않으며 그에 필요한 인적자원을 적게 배치할 수 있다고 지적하고 있다. 따라서 배우며 실행할 수 있는 학습조직은 프로세스 가이드라인을 설계하기 위해 최고의 지식을 활용하고 구성원들 간 협업이 가능하며 업무와 관련한 정보를 꾸준히 확보하고 개선점을 찾기 위한 학습과정이 이루어져야 한다는 것이다. 이러한 관점에서 Garvin et al.(2008)은 학습과정은 계획수립, 주문서작성, 주문이행, 제품개발 등 조직 업무처리 과정과는 달리 구체적인 일련의 단계와 광범위한 활동을 통해 만들어진다고 말하고 있다. 이러한 학습과정에는 정보생산, 수집, 해석, 배포 등도 포함되지만, 그 외에도 새로운 제품과 서비스를 개발하고 실험하기 위한 실험과정, 주요 고객을 확보하고 경쟁력 있는 기술 동향에 기민하게 대처하기 위한 정보 확보, 문제 파

약 및 해결을 위한 철저한 상황 판단 및 분석, 신입사원과 기존 직원 모두를 개발시키기 위한 교육과 훈련과정 등도 해당된다.

2.2.3 학습조직 구축을 위한 리더십

조직에서의 학습은 개인, 집단, 조직수준 등에서 광범위하게 일어나며, 여기에는 리더의 역할이 매우 중요하다. Watkins & Marsick(1996)은 새로운 변화를 만들어내고 조직이 새로운 시장과 환경에 적응하도록 하기 위해서 학습을 어떻게 전략적으로 이용할 것인지와 관련된 리더의 행동과 능력을 리더십이라고 하였다. 이러한 관점에서 조직에서 리더의 역할은 문제에 대한 해결책을 제시하는 것이 아니라 피드백을 제공하고 문제를 명시화하여 구성원들의 학습이 자연스럽게 일어나도록 지원하는 것이다(Dymock & McCarthy, 2006). 그러나 최근까지 리더십과 학습을 연계하여 체계적으로 연구한 경우는 매우 드물며 몇몇 연구들이 이들 간의 관계를 살펴보고 있다(Berson et al., 2006). 물론 Watkins & Marsick(1996)과 Yang et al.(2004)의 연구에서 전략적 리더십이 구조영역에 포함되어 설명되고 있으나, 리더십은 그 자체만으로도 지식을 창출하는 인적자원관리와 조직성과에 영향을 미치는 중요한 요인이 되므로 다양한 측면에서 이에 대한 고찰이 요구된다. 요컨대 조직의 효과성을 향상시키기 위해 리더십의 중요성이 강조되어 왔지만, 시대에 따라 리더십의 정의, 역량, 행위주체에 대한 개념 또한 변화되면서 이에 대한 관점도 다른 시각에서 바라볼 필요가 있다.

학습조직 관점에서 리더십은 변혁적·거래적(transformational·transaction) 리더십(Amitay et al., 2005; Vera & Crossan, 2004), 리더십

역할(Edmondson, 1999), 상황적(situational) 리더십(Senge, 1990) 등으로 연구되고 있다. 전략적 리더십은 Watkins & Marsick(1996)과 Yang et al.(2004)의 연구를 통해 언급되고 있지만 구체적이지는 않으며, Vera & Crossan(2004)에서는 변혁적·거래적 리더십으로 구분되어 조사되고 있다. 하지만 이 연구는 상위 경영층을 대상으로 리더의 역할을 다루었다는 한계점이 있고, 이를 보완하기 위해 Berson et al.(2006)은 조직전체 차원에서 리더십을 조사하였다. 변혁적 리더십은 리더가 그들의 조직, 사회, 구성원들을 어떻게 변화시키는가에 관심을 두고 있으며(Bryman, 1992), 조직의 사명과 비전에 입각해 구성원들이 스스로 문제에 대한 해결책을 찾도록 격려하거나 자극을 줌으로써 보다 고차원적인 욕구를 달성하고 기대 이상의 업무성과를 거두도록 지원한다(Bass, 1985). 이에 비해 거래적 리더십은 리더와 구성원들 간에 계약적이고 교환관계적인 과정으로 합의된 목표를 달성한 경우 적절한 보상을 제공한다(Bass, 1985; Yammarino et al., 1997). 따라서 구성원들이 무엇을 원하고 있는지를 인지할 경우 그들에게 원하는 것을 제공해 주는 대가로 무엇을 해야 하는지를 제시하기도 한다(Bycio et al., 1995).

반면에 Hersey & Blanchard(1982)에 의해 구체화된 상황적 리더십은 리더행동(지시, 설득, 참여, 위임)과 구성원의 성숙도(M1, M2, M3, M4)가 일치할 때 리더십 효과가 높아진다. Blanchard et al.(1985)은 후에 구성원들의 역량과 몰입을 기반으로 성숙정도를 발달정도로 수정하고 리더의 행동도 지시형, 코치형, 후원형, 위임형으로 수정하여 개인과 집단모두에 적용가능한 상황적 리더십Ⅱ를 제안한다. 개인, 집단, 조직 등에서 학습이 본질적으로 과업과 관계있음을 고려해 볼 때 상황적 리더

십은 학습조직에서 리더의 역할을 설명하는데 매우 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있다. Senge(1990) 역시 학습조직 관점에서 코치형 리더십을 언급한 것도 이와 같은 맥락이라고 볼 수 있다. Garvin et al.(2008)에 따르면 학습조직은 리더의 역할에 많은 영향을 받으며 리더가 적극적으로 의문을 제기하고 구성원들의 말을 경청해 대화와 토론을 활성화할 때 조직 내 학습에 대한 열의가 크게 높아진다는 것이다. 다시 말해 리더가 문제 파악을 위한 시간할애와 지식의 이동, 반사적 사후 감사의 중요성을 강조할 때 이러한 행위가 적극적으로 이뤄질 가능성이 높다는 의미다. 최근 학습과 관련해 리더의 정서적인 측면도 강조되고 있는데, 이는 조직구성원들에게 동기를 부여하고 헌신과 몰입을 위해 리더가 구성원들의 다양한 가치관과 관점을 이해하고 구성원들과 밀접한 관계를 지속적으로 유지하기 위함이다(Goleman, 2001). 일례로 최고 경영층에서 직접 제안을 환영한다는 메시지를 보내게 되면 구성원들은 동기부여가 되고 대범하게 새로운 아이디어나 개념을 제시할 수가 있게 된다.

2.3 학습조직과 지식경영활동

지식경영은 조직의 무형자산으로부터 가치를 창출하는 과정으로 조직 내·외부에서 지식을 창출·공유·저장·활용하는 일련의 활동을 수반한다(Alavi & Leidner, 2001). 지식경영의 본질이 새로운 조직의 지식을 창출하는 것이며 지식은 정보를 획득하는 과정 그리고 개인 및 집단의 학습을 통해서 생성된다고 볼 때 지식경영은 조직의 학습과 매우 밀접한 관계가 있다(Firestone & McElroy, 2004; Gourlay, 2004). 조직의 학습이 비록 본질적으로는 개인학습에 근원을 두고 있지만 이의

개발과정은 다른 구성원의 학습을 추가하는데 그치는 것이 아니라 지식에 기반을 둔 역동적인 과정이라고 할 수 있다. 즉 조직의 학습은 학습수준을 개인에게서 집단으로, 집단에서 조직으로 이동하게 하고, 이는 다시 개인학습으로 돌아가는 과정을 반복한다(Argyris, 1992; Huber, 1991; Crossan et al., 1999; Senge, 1990). 또한 개인학습과 지식공유가 통합되어 총체적인 지식의 집대성이 만들어질 때까지 진행되며 최종적으로는 조직프로세스와 문화에 동화된다(Hedberg, 1981). 그러나 조직에 저장되는 총체적인 지식은 획득된 지식의 유형과 해석 및 공유되는 방식에 영향을 미친다(Walsh & Ungson, 1991). 따라서 효과적인 개인학습은 조직전체에 형식적의 공유뿐만 아니라 개인의 암묵지까지 잘 전이시키는데 초점을 두고 있으며, 이는 실험, 모방, 실행 등을 포함하는 적절한 교육과 훈련을 통해서 가능하다(King, 2001).

조직은 학습을 통해 지식이 전략적 자원임을 인지할 수 있고 개인학습이 제공하는 효과 그 이상의 총체적인 성과를 얻을 수 있다. 그리고 구성원의 지식창출과 공유는 다른 구성원의 인지적이고 행동적인 변화를 일으키며 궁극적으로는 조직의 업무프로세스를 개선하게 한다(Fiol & Lyles, 1985; Garvin, 1993; Senge, 1990). 이에 많은 연구들은 조직학습과 지식경영과의 관계를 언급하고 있으며, 조직학습과 지식경영의 상호보완적인 관계 속에서 조직학습이 지식경영의 목표로 간주되고 있다(King, 2008). 다시 말해 조직학습은 조직의 지식을 활용하는 가장 좋은 방법 중의 하나가 될 수 있다(김호열·정경수, 2007; Firestone & McElroy, 2004; Liao & Wu, 2009). 최근 급변하는 환경변화에 대응하기 위해 조직은 학습조직에 많은 관심을 가짐과 동시에 학습조직에서 지식

경영활동 역할의 중요성을 알고자 한다. 김인호(2007)는 학습조직과 지식전이에 관한 연구에서 조직구성원들에게 학습조직에 대한 인지도를 높이면 교육과 훈련에 참여해 어떤 지식을 획득하더라도 실무능력을 높일 것이라고 강조하였다. 몇몇 연구들에서도 이론적으로 학습조직과 지식경영이 관계가 있음을 제안하고 있지만 실증적으로 검증한 연구는 현재 매우 미흡한 실정이다(Chinowsky & Carrillo, 2007; Liao, 2006; Loermans, 2002; Örténblad, 2004).

Garvin et al.(2008)의 학습조직 구축 요인 중 리더십과 교육훈련 및 학습 환경 등은 지식경영에 관한 선행연구들이 조직과 문화의 범주에서 제안한 개념들과 유사할 수도 있다. 하지만 본 연구의 지식경영활동은 프로세스이며, 지식경영과 학습조직은 유사한 부분이 있기도 하지만 연구자에 따라서는 엄격하게 다른 개념으로 제안되기도 한다(김인호, 2007; Liao, 2006; Loermans, 2002). 예를 들어 Scarbrough & Swan(2003)에 따르면 지식경영은 학습조직에 비해 매우 협의적인 차원이며 환경 불확실성에 직면하고 있는 기업이 지속적인 혁신을 위해 조직의 지식을 결집하는 것이라면, 학습조직은 지속적인 조직 변화를 위해 조직구성원의 스킬과 경력개발을 평가하고 관리하며 향상시키는 것으로, 조직 스스로 변화 설계를 추구하는 광의적인 관점이다. 즉 학습조직은 조직이 어떻게 학습해야 하는가? 에 대한 질문으로 실무자에게 초점을 두고 있다. 그러므로 지식경영은 본질적으로 조직의 지식을 관리(knowledge processing) 하는데 초점을 두며 학습조직은 사람관리(people processing)에 주안점을 둔다. Loermans(2002)는 학습조직과 지식경영은 밀접한 관계가 있으며 상호간에 지원적인 관계를 형성하지만 이 둘은 전

적으로 다르다고 언급하고 있다. 그것은 학습조직이 학습 프로세스에 초점을 두고 있다면 지식경영은 학습 프로세스에 의한 결과에 초점을 두고 있기 때문이다. 하지만 조직의 성공을 위해 학습조직과 지식경영 이 두 전략은 반드시 필요한 필수불가결한 것이다.

2.4 학습조직과 조직성과

조직은 지속적으로 학습을 촉진할 수 있는 환경을 조성함으로써 급변하는 환경 불확실성에 대처할 수 있고 궁극적으로는 조직의 성과를 개선시킬 수 있다(Pedler et al., 1988; West, 1994). 학습조직과 관련하여 많은 연구들에서 조직의 성과개선이 가능한 것으로 언급되고 있으며 몇몇 연구들은 이의 실증적 검증을 통해 그 타당성을 입증하고 있다(Davis & Daley, 2008; Ellinger et al., 2002). 조직의 성과는 다양한 차원에서 측정될 수 있으며 하나의 측정평가로는 조직성과 측면 모두를 완전하게 설명할 수 없다(Davis & Daley, 2008). 학습조직 연구가 다양한 학문분야에 걸쳐 연구되고 있는 만큼 성과차원도 다양하다. 예를 들면 학습조직과 기업에 관한 연구는 주로 재무성과나 경영성과차원에서 조사하고 있으며(기호익, 2008; Davis & Daley, 2008; Ellinger et al., 2002; Yang et al., 2004), 기업에 적용하더라도 직무만족이나 조직몰입, 시민행동과 같은 조직유효성을 조사한 연구도 있다(김세기·채명신, 2008; 한진환, 2006). 그리고 초등학교에서의 학습조직화 정도와 조직유효성을 연구한 김한분(2006)은 학습조직화 정도가 높을수록 직무만족, 생산성, 적응성, 조직몰입과 같은 성과가 높게 나타난다고 밝히고 있으며, 의료기관의 학습조직을 연구한 남중해 등

(2004)의 연구에서는 학습단계와 학습방식 및 학습조직화 수준이 높은 경우 업무능력 향상, 직무만족, 조직몰입 등이 높게 나타나고 있다.

이외에도 정부기관, 지방행정, 호텔 등의 학습조직화 정도가 조직유효성과 양의 관계가 있다는 연구들이 있다(김영환, 2002; 배득중, 2007; 이관표·박형권, 2006; 이형룡 등, 2005). 박광량(1996)은 학습조직의 성과를 구체적으로 환경, 조직, 업무, 인간 등으로 고찰하고 있다. 환경차원에서 학습조직은 경쟁조직보다 빠르게 시장에 진입할 수 있거나 혹은 철수함으로써 성장성과 수익성을 높일 수 있다. 조직차원에서는 학습곡선 효과에 힘입어 간소한 조직으로도 높은 부가가치를 유지할 수 있으며 거래시간, 거래비용, 관리비용 등을 줄일 수 있다. 업무차원에서는 업무와 학습을 병행하여 지속적인 개선을 추구할 수 있게 되고 생산성과 품질을 향상시킬 수 있다. 인간차원에서는 구성원의 능력개발을 통해 노동시장에서의 가치가 증대되고, 지속적인 지식획득에 따른 직무만족과 조직몰입이 높아진다. 본 연구는 상기와 같은 연구들을 기반으로 업무성과에 관한 조직유효성을 조사하고자 한다.

III. 연구모형

3.1 연구모형

본 연구의 목적은 첫째, 최근 새롭게 제안되고 있는 Garvin et al.(2008)의 학습진단 도구를 이용해, 학습조직의 중요성에도 불구하고 기존의 조직들이 왜 이상적인 학습조직으로 거듭나지 못하는

지를 알아보고자 한다. Garvin et al.(2008)의 연구에서도 밝혔듯이 학습조직을 구축하는 3가지 구성단위는 일부 영역에서 중복성이 나타날 수 있다. 하지만 서로를 강화시키는 결과를 야기 시키고, 관리자와 구성원들이 구체적인 학습과정과 실행을 원활하게 하고 효율적으로 수행하는데 도움을 줄 수 있다. 본 연구는 이러한 진단도구를 이용해 실증검증이 수행되지 않았다는 점에서, 조직의 모든 수준에서 학습조직의 특징을 반영할 수 있는 이론으로 평가되고 있는 Watkins & Marsick(1996)의 진단도구를 사용한 대부분의 선행연구들과는 차별화가 있을 것이다. 그리고 그 결과는 학습조직을 구축하고 있거나 혹은 구축하려는 조직들에게 기존의 선행연구들과는 다른 이론 및 실무적 시사점을 제공할 것이다.

둘째, <그림 1>과 같이 연구모형 비교를 통해 학습조직, 지식경영활동, 업무성과간의 관계를 검증하고자 한다. 학습조직과 조직유효성 관계는 앞서 언급하였듯이 밀접한 관계가 있지만 지식경영활동이 포함된 실증 연구는 매우 미흡한 실정이다. 모형비교의 목적은 학습조직에 대한 비판적 시각이 제기되는 가운데 학습자체가 조직구성원 개인의 성장과 조직성과를 직접적으로 향상시키는 것은 아니라는 논의에 기반하고 있다(Gilley & Maychunich, 2000). 또한 탐색적인 연구차원에서 최근 몇몇 연구들이 모형비교를 수행하기도 하였다(장성근 등, 2009; 정명호·오홍석, 2007).

3.1.1 독립효과, 매개효과, 조절효과 모형

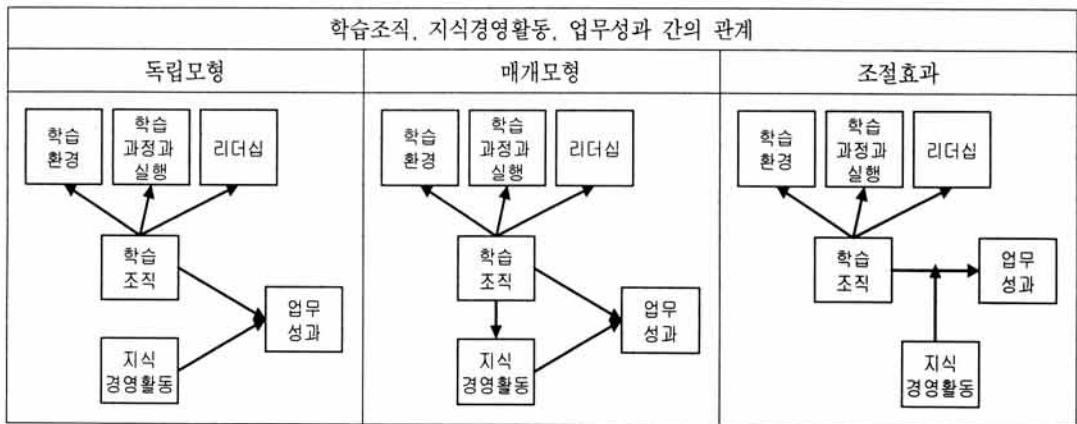
첫째, 독립효과 모형은 학습조직과 지식경영활동이 각기 독립적으로 업무성과에 유의적인 양의 영향관계를 가지는 것을 말한다. 연구자에 따라서는

단연 학습조직의 영향력이 클 것이라고 생각할 수 있으나, 이러한 관계를 살펴보는 것은 관리자와 구성원들이 간과하고 있는 부분과 행동양식을 알 수 있는 계기가 된다. 예를 들어 Lin & Lee(2005)를 보면 조직학습의 중요성에도 불구하고 조직학습과 지식경영을 각기 독립적으로 적용하여 조직의 의사결정 수준에 유의적인 양의 관계를 실증 검증하고 있다. 둘째, 학습조직과 업무성과 간에 지식경영활동이 매개 역할을 하는 경우로, Liao(2006)는 학습조직과 기업혁신 간에 지식공유가 매개역할을 한다고 제안하고 있다. 연구결과 부분적으로 학습조직 수준이 지식공유를 통해 업무성과에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 셋째, 조절 변수는 독립변수와 종속변수와의 관계에서 상황효과를 나타낼 것으로 여겨지는 제2의 독립변수를 말한다. 즉 독립변수와 종속변수 간의 관계가 조절 변수에 의해 영향을 받는 것을 말한다(Baron & Kenny, 1986). 따라서 학습조직과 업무성과 간의 관계는 지식경영활동의 조절에 따라 유의적으로 영향력이 다르게 나타날 것이다.

IV. 연구방법

4.1 표본의 선정과 자료 수집

본 연구의 분석단위는 조직의 개인으로서 연구에 필요한 자료는 설문조사를 통해 이루어졌다. 설문조사에 앞서 내용타당성을 검증하기 위해 2008년 9월 22일부터 2주간에 걸쳐 본 대학의 경영대학원 석사과정에 있는 기업인 60명을 대상으로 설문문항을 수정하고 정제하였다. 최종 설문지는 2008년 10월 20일부터 11월 7일까지 경영대학원 석사과정에게 부탁하여 54개 조직을 대상으로 300부가 배부되었으며, 불성실한 응답 18부와 부득이한 사정으로 기한 내에 수집하지 못한 11부를 제외하고 총 271의 설문지가 SPSS 14.0과 AMOS 5.0의 분석도구에 의해 분석되었다. 본 연구는 U지역의 조직을 대상으로 하고 있으며 대기업보다 중소기업이 많아 특정 조직을 선정하거나 규모를 설정하지는 않았다. 구체적으로 살펴보면 성별은 남(74.9%), 여(25.1%)이며 연령은 20~30대(67.6%), 40~



〈그림 1〉 연구모형 비교

50대(32.4)이다. 업종은 제조업(39.1%), 비제조업(60.9%)이며 직무는 관리직을 포함한 사무직(83.5%), 기술직과 기타(16.5%)로 나타나고 있다.

4.2 변수의 조작적 정의와 측정방법

본 연구는 Garvin et al.(2008)의 연구를 기반으로 조직의 학습조직 정도를 파악하고자 하며, 내용타당성이 검증된 항목을 토대로 연구목적에 맞게 수정하여 모두 Likert 7점 척도로 측정하였다. 학습조직 구축요인에는 학습 환경, 학습과정과 실행, 그리고 리더십이 포함된다.

(1) 학습 환경은 조직구성원들이 학습을 원활하게 할 수 있는 협조적인 환경을 측정하기 위한 것으로 심리적 안전, 차이점 인정, 개방적 자세, 평가시간 등이 해당한다. ① 심리적 안전은 구성원들이 실수를 인정할 수 있고 자신의 의견을 편안하게 표현할 수 있는 것을 말하며 본 연구에 맞게 수정하여 5문항으로 구성하였다. ② 차이점 인정은 조직구성원들은 언제나 의견의 차이가 있을 수 있고 다른 구성원과 의견이 일치하지 않더라도 자신의 가치를 인정받는 것을 말하며 본 연구에 맞게 수정하여 4문항으로 구성하였다. ③ 개방적 자세는 새로운 아이디어에 가치를 두고 위험이 따르더라도 더 나은 업무수행 방식에 접근하는 자세를 의미하며 본 연구에 맞게 수정하여 4문항으로 구성하였다. ④ 평가시간은 구성원들이 자신의 역량개발에 투자할 시간이 있고 일정에 따른 압박감이 없는 상태에서 업무를 수행하는 것을 의미하며 본 연구에 맞게 수정하여 5문항으로 구성하였다.

(2) 학습과정과 실행에는 실험, 분석, 교육과 훈련, 정보이동, 정보수집 등이 해당된다. ① 실험은 새로운 아이디어나 업무수행에 있어 새로운 방법을

실험하는 것을 의미하는 것으로 본 연구에 맞게 수정하여 4문항으로 구성하였다. ② 분석은 토론과정에서 갈등과 논쟁을 통해 이의를 제기하고 의사결정에 영향을 미치는 전제를 파악하는 것을 말하는 것으로 본 연구에 맞게 수정하여 5문항으로 구성하였다. ③ 교육과 훈련은 신입사원의 훈련과 주기적인 훈련 및 새로운 업무수행에 필요한 추가 교육을 말하는 것으로 본 연구에 맞게 수정하여 6문항으로 구성하였다. ④ 정보이동은 조직 내·외부의 전문가, 고객 및 공급자에게서 정보를 획득하는 것을 말하는 것으로 본 연구에 맞게 수정하여 8문항으로 구성하였다. ⑤ 정보수집은 조직 내·외부에서 수집한 정보를 분석하고 경쟁조직과 업무성공과 비교하는 것을 의미하는 것으로 본 연구에 맞게 수정하여 6문항으로 구성하였다.

(3) 리더십은 논리적이고 창의적인 사고와 열린 마음으로 학습과 토론이 이루어지도록 이끄는 관리자의 역할을 의미하며 본 연구에 맞게 수정하여 8문항으로 구성하였다.

(4) 지식경영활동은 개인과 조직단위의 학습을 기반으로 지식을 창출·공유·활용하는 활동을 말하며 이영찬(2007)의 연구에서 이용된 문항을 본 연구에 맞게 수정하여 8문항으로 구성하였다.

(5) 업무성과는 조직목표와 관련된 활동이나 행동으로 구성된 개인에게 할당된 과업의 달성정도를 의미한다. Oldham & Cummins(1996), Suliman(2001), 전태준(2006) 등의 연구에서 이용된 문항을 본 연구에 맞게 수정하여 8문항으로 구성하였다. 본 연구에 사용된 측정항목과 관련문헌은 <부록 1>과 같다.

V. 분석 및 결과

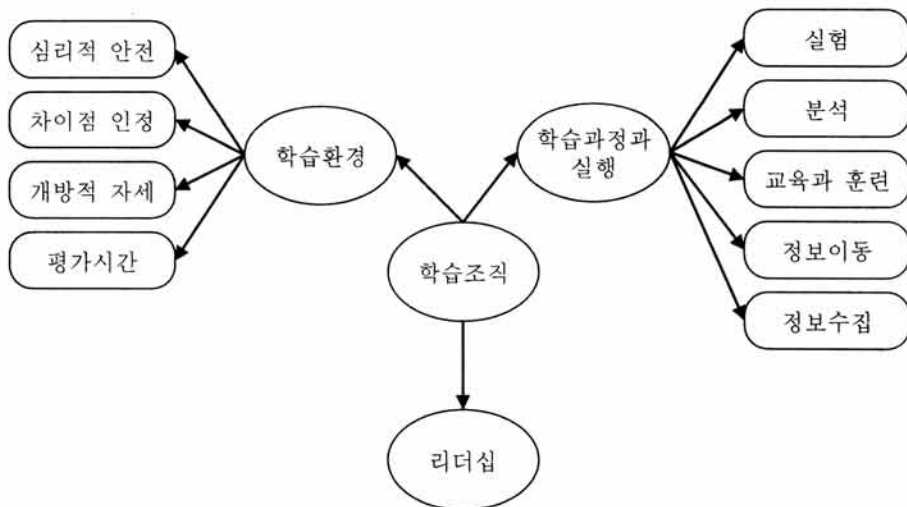
5.1 Garvin et al.(2008)의 학습조직에 대한 신뢰성과 타당성 검증

본 연구는 Garvin et al.(2008)이 제안하는 구축요인을 사용하고 있으며 학습조직은 <그림 2>와 같이 학습 환경, 학습과정과 실행, 리더십 등을 포함하는 3차 요인으로 이루어져 있다.

Garvin et al.(2008)의 구축요인은 Watkins & Marsick(1996)의 연구에 비해 실증검증이 이루어지지 않아 타당성이 확보되지 않은 상태이다. 따라서 본 연구는 첫 번째 연구목적에 위해 먼저 1차 분석으로 탐색적 요인분석을 수행한 후, 2차 분석에서는 Hair et al.(2006)이 제안한 단계적 과정 분석에 따른 확증요인분석을 수행한다. 탐색적 요인분석은 주성분분석(principle components analysis)을 사용하였으며 직교회전(varimax) 방

식에 의한 고유치가 1이상인 요인만을 선택하였다. 요인적재량(factor loading)은 0.5이상이면 유의한 것으로 간주하였다(Hair et al., 2006). 이 과정에서 학습 환경에 포함되는 4개의 요인(심리적 안전, 차이점 인정, 개방적 자세, 평가시간)의 문항이 모두 0.5이하가 되거나 다른 요인에 적재되는 결과를 보여 제거되었다. 그 결과 전체 10개의 변수 중에서 4개의 변수를 제외한 나머지 6개의 요인들이 적절하게 적재되었으며, 이 6개의 요인은 전체 68%를 설명하고 있어 개념타당성이 확보되었다고 판단되었다. 신뢰성 분석은 Cronbach's α 값으로 검정하였고 결과 값은 0.753~0.978로 나타났다. 일반적으로 Cronbach's α 값은 0.7이상이면 신뢰성이 있다고 평가된다(Nunnally & Bernstein, 1994).

단계적 과정은 먼저 각각의 요인들을 개별적으로 평가하고 점차 전체요인들을 고려하는 방식으로 확장해 나간다. Segars & Grover(1998)에 의하면 이러한 평가는 측정효과성(measurement efficacy)



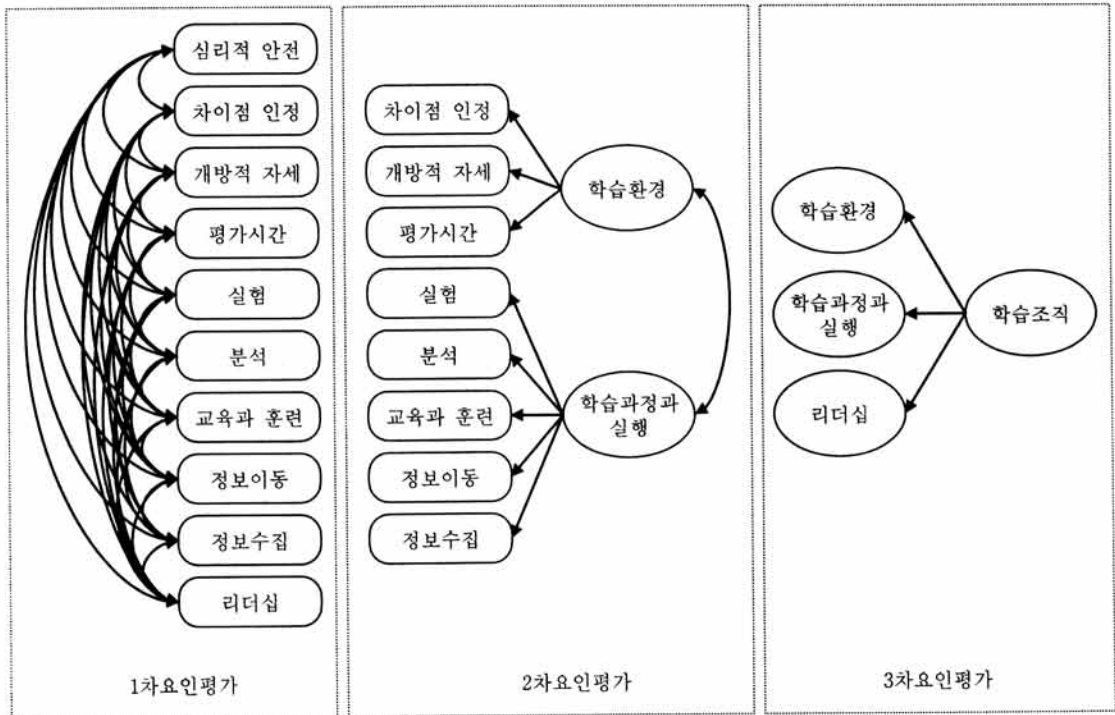
<그림 2> Garvin et al.(2008)의 학습조직 모형

의 가장 완전한 증거를 제공하고 측정의 과도한 어려움으로 인해 발생할 수 있는 전체 구조방정식 모형에 있어 혼동의 가능성을 줄일 수 있다. Hair et al.(2006)의 제안에 따른 단계적 과정 분석방법은 (1) 1차 요인에 대한 개념적 타당성 평가, (2) 2차 요인에 대한 개념적 평가, (3) 3차 요인 모형인 학습조직에 대한 개념적 타당성 평가 순으로 진행된다(그림 3 참조).

첫째, 1차 요인에 대한 개념적 타당성 평가에서 Hair et al.(2006)은 표준화적재 값이 0.7이상이면 가장 좋은 값이고 0.5이하는 제거되어야 한다고 언급하고 있지만 Chin(1998)은 0.6이하의 값을 제거하도록 제안하고 있다. 모형을 간명하게 하기 위해 본 연구는 표준화적재 값 제안 기준을

0.6으로 하였으며, 이 과정에서 심리적 안전 2항목(PS2, PS5), 차이점 인정 2항목(AD2, AD3), 개방적 자세 2항목(OM2, OM4), 평가시간 2항목(TR1, TR4), 분석 2항목(AN3, AN5), 교육과 훈련 1항목(ET1), 정보이동 4항목(IT5~IT8), 리더십 1항목(L8) 등 모두 16개의 항목이 제거되었다. 남은 항목에 대한 표준화적재 값은 0.628~0.976으로 나타났으며, 1차 요인에 대한 신뢰성 검증을 위한 혼합신뢰성(composite reliability) 값은 0.749~0.979로 나타났다.

둘째, 학습 환경, 학습과정과 실행에 대한 2차 요인 개념타당성 평가를 수행하였다. 분석결과 학습 환경의 심리적 안전 구성개념이 모두 0.6이하의 표준화적재 값을 보여 제거하였으며, 차이점인



(그림 3) Hair et al.(2006)의 단계적 과정 분석

정, 개방적 자세, 평가시간에 대한 표준화적재 값은 0.996~1.012로 나타났다. 학습과정과 실행은 실험, 분석, 교육과 훈련, 정보이동, 정보수집 모두 0.6이상의 표준화적재 값인 0.618~0.892로 나타났다. 2차 요인에 대한 신뢰성 검증을 위한 혼합신뢰성은 학습 환경은 0.999, 학습과정과실행은 0.902로 나타났다.

셋째, 학습 환경, 학습과정과 실행, 리더십을 포함하는 학습조직에 대한 3차 요인 개념타당성 평가를 수행하였으며 학습 환경의 표준화적재 값이 0.6이하로 나타나 제거하였다. 이러한 분석과정을 통한 결과로 학습조직은 학습과정과 실행(표준화적재 값: 1.0), 리더십(표준화적재 값: 0.725)을 포함하는 2차 요인으로 나타났다. 수렴타당성(convergent validity)은 측정 에러에 상대적인 개념분산(construct variance)의 양을 의미하는 평균분산추출 값(average variance abstracted: AVE)을 계산함으로써 검토된다. 이 값이 0.5이상이면 수렴타당성이 존재한다고 할 수 있다(Fornell & Larcker, 1981). 1차 요인에 대한 수렴타당성은 0.535~0.972로 나타났으며, 2차 요인 수렴타당성은 0.610과 0.997로 나타났다. <표 1>은 단계적 과정 분석을 통해 나타난 결과를 요약한 표이다.

<표 2>는 학습조직을 구축하는 1차, 2차, 3차 요인에 대한 모형적합도 결과를 보여주고 있다. 모든 요인들에 있어 적합도 지수들은 제안 기준을 대부분 만족하는 것으로 나타나 각 요인들의 모형은 적합하다고 볼 수 있다.

5.2 Garvin et al.(2008)의 학습조직에 대한 판별타당성 검증

학습조직 구축요인에 관한 타당성 평가는 1차, 2

차, 3차 요인에서 각각 수행되었다. 판별타당성은 동일한 개념영역에 속한 2개 이상의 개념들이 완전하게 상관되지 않는다는 가정에서 수립된다. 판별타당성은 각 잠재 개념의 평균분산추출 값의 제곱근과 그 잠재 개념과 다른 모든 잠재 개념들 사이의 상관관계를 비교함으로써 검증할 수 있으며, 평균분산추출 값이 상관관계 계수보다 클 경우 판별타당성이 있다고 할 수 있다(Fornell & Larcker, 1981). 리더십은 학습조직에서 3차 요인에 포함되지만 그 자체가 단일 구성개념이어서 1차 요인들과 함께 타당성 검증을 하였다. <표 3>에서 보면 차이점 인정(AD)의 AVE 제곱근 값(0.943)은 개방적 자세(OM)와 평가시간(TR)의 값(0.950, 0.976)보다 작게 나타났으며, 평가시간(TR)의 AVE 제곱근 값(0.962)은 개방적 자세(OM)의 AVE 제곱근 값(0.973)을 상회하지는 않지만 매우 근접한 값을 나타내고 있다. 따라서 차이점 인정, 개방적 자세, 평가시간 등의 구성개념들은 서로 간에 다중공선성이 있을 것으로 여겨진다. 2차 요인에 대한 판별타당성 결과는 <표 4>에 나타나 있으며 분석결과 각 잠재변수들의 평균분산추출 값의 제곱근이 그 잠재변수와 다른 잠재변수들 간의 상관관계보다 높게 나타났음을 확인할 수 있다. 따라서 2차 요인들은 서로 구분되는 개념이라고 할 수 있다.

다음으로 다중공선성이 있을 것으로 여겨진 문제를 해결하고자 한다. 공선성을 알아보기 위한 방법은 독립변수들 간의 상관관계를 조사하는 것이다. 독립변수들 간의 높은 상관관계(일반적으로 0.9이상)는 공선성을 판단하는 지표이다(이학식·임지훈, 2007). 본 연구에서 가장 높은 수치는 0.976으로 0.9보다 높은 값을 보이고 있어 공선성의 가능성이 높다고 할 수 있다. 보다 정확한 분석을 위해 공차한계(tolerance)와 분산팽창요인(variance

〈표 1〉 단일차원성, 신뢰성, 수렴타당성

요인		항목	Cronbach's α	표준화적재값			혼합신뢰성		
				1차	2차	3차	1차	2차	3차
학습 환경	심리적 안전 (PS)	PS1	0.766	0.766	제거	제거	0.775	0.999	제거
		PS3		0.755					
		PS4		0.669					
	차이점 인정 (AD)	AD1	0.943	0.927	1.012		0.942		
		AD4		0.959					
	개방적 자세 (OM)	OM1	0.972	0.979	0.988		0.972		
		OM3		0.966					
	평가시간 (TR)	TR2	0.978	0.974	0.966		0.979		
		TR3		0.970					
TR5		0.962							
학습 과정 과 실행	실험 (EX)	EX2	0.786	0.765	0.806	1.000	0.749	0.902	
		EX3		0.698					
		EX4		0.653					
	분석 (AN)	AN1	0.753	0.789	0.618		0.773		
		AN2		0.799					
	교육과 훈련 (ET)	ET2	0.881	0.782	0.783		0.902		
		ET3		0.850					
		ET4		0.765					
		ET5		0.694					
		ET6		0.752					
	정보 이동 (IT)	IT1	0.848	0.688	0.892		0.824		
		IT2		0.674					
		IT3		0.780					
		IT4		0.793					
	정보 수집 (IC)	IC1	0.840	0.751	0.684		0.844		
IC2		0.668							
IC4		0.689							
IC5		0.648							
IC6		0.608							
리더십 (L)		L1		0.903		0.768		0.725	0.934
	L2	0.622							
	L3	0.695							
	L4	0.801							
	L5	0.778							
	L6	0.764							
	L7	0.764							

〈표 2〉 각 요인에 대한 모형 적합성 결과

적합성 지수	추천기준	1차 요인	2차 요인	3차 요인
χ^2	적을수록	518.42	443.17	424.71
χ^2/df	<3	1.590	1.594	1.550
GFI	>0.9	0.89	0.89	0.90
AGFI	>0.8	0.85	0.87	0.87
NFI	>0.9	0.93	0.94	0.90
TLI	>0.9	0.97	0.97	0.95
CFI	>0.9	0.97	0.98	0.96
RMSEA	<0.05	0.04	0.04	0.04

〈표 3〉 1차 요인 판별타당성 결과

구분	PS	AD	OM	TR	EX	AN	ET	IT	IC	L
PS	.731									
AD	.138*	.943								
OM	.086	.950**	.973							
TR	.107	.976**	.962**	.969						
EX	.383**	.185**	.178**	.189**	.707					
AN	.375**	.126*	.089	.117	.429**	.794				
IT	.397**	.046	.061	.068	.477**	.328**	.775			
IC	.408**	.119	.112	.126*	.519**	.350**	.671**	.736		
IT	.246**	.068	.068	.070	.435**	.394**	.475**	.438**	.690	
L	.473**	.169**	.157**	.175**	.441**	.404**	.463**	.517**	.474**	.725

대각선 : AVE의 제곱근

*: P<0.05, **: P<0.01

〈표 4〉 2차 요인 판별타당성 결과

구분	학습 환경	학습과정과 실행
학습 환경	0.999	
학습과정과 실행	0.154*	0.781

대각선 : AVE의 제곱근, *: P<0.05

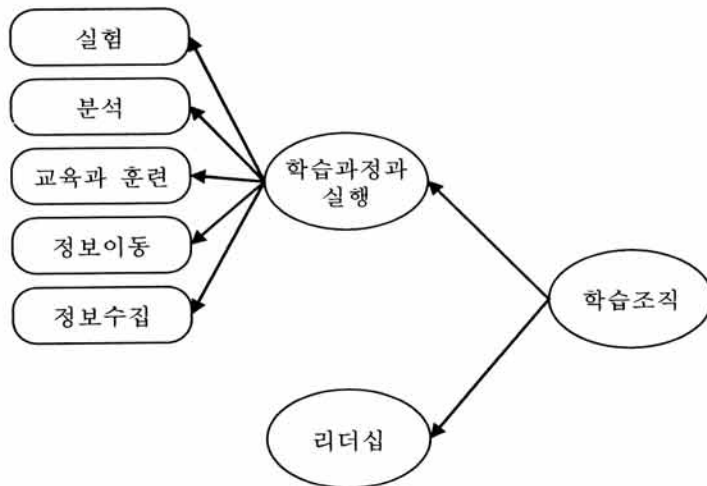
inflation factor: VIF)을 측정한 결과, 공차한계 값은 차이점 인정(0.044), 개방적 자세(0.070), 평가시간(0.034)을 제외한 나머지 모두 0.1이상으로(0.466~0.706)나타났다. 분산팽창요인 값에서 차이점 인정(22.873), 개방적 자세(14.273), 평가시간(29.194)은 모두 10을 상회하는 것으로 나타났다으며 나머지는 1~3사이의 값(1.416~2.148)으로 나타났다. 따라서 확증요인분석을 통한 분석결과와 마찬가지로 차이점 인정, 개방적 자세, 평가시간 등은 다중공선성이 존재할 가능성이 매우 높은 것으로 나타났다. 여기에서 학습 환경에 해당하는 3개의 1차 요인을 제외한 나머지 요인들의 VIF값이 10이하의 값을 가지더라도 교육과 훈련, 정보이동에 대한 공차한계 값(0.476, 0.466)이 매우 높지 않은 점을 감안하면 다중공선성이 전체 요인에서 모두 존재하지 않는다고는 할 수 없다. 때문에 이학식·임지훈(2007)에 따르면 공선성 존재여부는 연구자가 적절한 수준에서 판단해야 한다고 언급하고 있다. <그림 4>는 이 모든 과정의 결과로

나타난 최종 학습조직 모형을 나타낸다.

5.3 모형비교를 위한 분석과정

5.3.1 학습조직, 지식경영활동, 업무성과에 관한 신뢰성과 타당성 검증

본 연구의 두 번째 연구목적을 위해 신뢰성과 타당성을 검증하였다. 왜냐하면 앞서 분석한 결과로 나타난 학습조직 구축요인이 지식경영활동 및 업무성과와 함께 고려될 경우, 변수들 간 새로운 변화가 일어날 수 있기 때문이다. 따라서 탐색적 요인분석과 확증요인분석이 다시 수행되었다. 탐색적 요인분석 과정에서 정보이동 4항목(IT1~IT4)이 0.5이하의 요인적재량을 보이거나 다른 요인과 결합되어 제거되었으며, 지식경영활동1항목(KM1), 업무성과 1항목(WP7)이 제거되었다. 그 결과 8개의 요인이 7개의 요인으로 적절하게 적재되었으며, 이 7개의 요인은 전체 66%를 설명하고 있어 개념



<그림 4> Garvin et al.(2008)의 최종 학습조직 모형

타당성이 확보되었다고 판단되었다. 다음으로 신뢰성 확보를 위한 Cronbach's α 값은 0.753~0.903으로 나타났으며, 확증요인분석 과정에서는 교육과 훈련 1항목(ET5), 정보수집 1항목(IC2), 지식경영활동 1항목(KM1), 업무성과 1항목(WP2)이 0.6이하의 표준화적재 값을 보여 제거되었고, 나머지 항목들에 대한 표준화적재 값은 0.739~0.896으로 나타났다. 모형 적합도 지표들은 $\chi^2(df=407)=1.344$, $GFI=0.89$, $AGFI=0.86$, $NFI=0.90$, $TLI=0.97$, $CFI=0.97$, $RMSEA=0.03$ 로 나타나 전반적으로 적합도 기준을 충족시키는 것으로 나타났다. <표 5>는 신뢰성과 타당성의 결과를 나타낸다.

5.3.2 문항묶음(item parceling)

본 연구는 각 구성개념에 대한 단일차원성을 확보하였으며, 이를 토대로 문항 묶음(item parceling)을 실시하였다. 다차원 특성을 가진 구성개념에 대해 문항묶음을 실시하면 개별 문항이 아닌 몇 개의 문항이 결합되므로 보다 신뢰성이 향상되고 오차가 감소하여 모집단에 더욱 근접할 수 있는 장점이 있다. 또한 개별 문항에 비해 추정해야 할 요인적 재량이나 측정오차의 분산의 수가 줄어들기 때문에 모형 적합도가 개선되는 결과를 얻을 수 있다 (Bagozzi & Heatherton, 1994; Landis et al., 2000; Little et al., 2002). Bandalos (2002)는 구조방정식 분석에서 문항 값의 합이나 평균을 이용한 문항 묶음을 사용함으로써 오차가 감소하고 보다 신뢰성 있는 결과를 얻을 수 있다고 제안하였다. 많은 연구들이 평균값을 이용해 문항묶음을 실시하고 있으며(Clugston, 2000; Houghton & Neck, 2002; Taylor & Hunter,

2003), 연구목적에 따라 이를 활용하고 있다(이현정·김효근, 2008; 장성근 등, 2009). 이현정·김효근(2008)은 먼저 5개의 하위범주를 포함하는 우리의식을 문항 묶음하여 단순화된 측정(first-order measurement)모형으로 만들었으며, 나머지 요인들은 이론적으로 상관관계가 높은 문항을 중심으로 문항 묶음을 하였다. 장성근 등(2009)의 연구 역시 6개의 하위범주를 포함하는 기술경력능력을 단순화된 측정모형으로 만들어 분석에 이용하였다. 따라서 본 연구는 4개의 하위범주(실험, 분석, 교육과 훈련, 정보수집)를 문항 묶음하여 학습과정과 실행을 단순화된 측정모형으로 만들었으며 리더십 또한 상관관계가 높은 문항을 중심으로 문항 묶음하여 단순화된 측정모형으로 만들었다. 그 결과 학습조직은 학습과정과 실행, 리더십을 포함하는 고차원 측정모형이 되며 지식경영활동과 업무성과는 이론적으로 상관관계가 높은 문항을 중심으로 문항 묶음을 하였다.

5.3.3 연구모형별 적합도 분석

본 연구는 독립, 매개모형을 동시에 분석하여 비교하였으며 분석결과 독립, 매개모형은 모두 모형 적합도 기준을 충족시키는 것으로 나타났다(<표 6 참조>). 그리고 학습조직, 지식경영활동, 업무성과 간의 관계에 대한 검증결과는 지식경영활동의 역할이 독립과 매개모형에서 유의적이지 않은 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 지식경영활동($t=-0.041$, $p>0.05$)은 독립모형과 매개모형 각각에서 업무성과에 부정적이면서 유의적이지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학습조직과 지식경영활동 간에는 양의 관계가 존재하기는 하지만 학습조직이라고 해서 반드시 지식경영활동이 강화된다

거나 혹은 학습조직이 지식경영활동을 통해서 조직 성과에 더 기여하는 것은 아닐 수도 있다. Liao (2006)의 연구에서도 지식공유를 통한 학습조직보

다 학습조직 그 자체가 더 성과를 향상시키는 것으로 나타난 점은 지식경영활동에 대한 조절효과를 살펴보게 하는 계기가 된다. 그러므로 본 연구는

〈표 5〉 집중타당성과 판별타당성

구성개념	요인 적재량	혼합 신뢰성	판별타당성						
			EX	AD	ET	IC	L	KM	WP
실험 (EX)	EX2 : 0.764 EX3 : 0.678 EX4 : 0.645	0.739	0.697						
분석 (AD)	AN1 : 0.804 AN2 : 0.762	0.760	0.429	0.783					
교육과훈련 (ET)	ET2 : 0.798 ET3 : 0.861 ET4 : 0.763 ET6 : 0.741	0.870	0.454	0.291	0.792				
정보수집 (IC)	IC1 : 0.676 IC4 : 0.731 IC5 : 0.688 IC6 : 0.635	0.778	0.400	0.385	0.410	0.683			
리더십 (L)	L1 : 0.771 L2 : 0.611 L3 : 0.696 L4 : 0.809 L5 : 0.791 L6 : 0.758 L7 : 0.757	0.896	0.441	0.404	0.429	0.443	0.635		
지식경영 (KM)	KM2 : 0.745 KM3 : 0.754 KM4 : 0.712 KM5 : 0.771 KM6 : 0.713 KM7 : 0.690	0.873	0.451	0.371	0.488	0.517	0.677	0.666	
업무성과 (WP)	WP1 : 0.743 WP3 : 0.766 WP4 : 0.736 WP5 : 0.794 WP6 : 0.624 WP8 : 0.696	0.871	0.360	0.407	0.370	0.438	0.597	0.615	0.671

대각선: AVE의 제곱근

지식경영활동의 조절효과를 분석해 보았다. 본 연구의 경우 조절변수는 집단변수가 아니라 연속변수이기 때문에 다집단 분석(multi-group analysis)은 부적합할 수 있다. 연속변수인 조절변수를 특정 값 기준으로 상/하 집단으로 나누어 분석할 경우 첫째, 조절변수의 측정오차를 고려하지 않게 되고, 둘째, 상호작용과 자체의 값을 추정할 수 없으며, 셋째, 상호작용 효과 검증에 대한 검증력을 감소시킬 수 있다(Ping, 1996). 따라서 본 연구는 잠재변수이면서 연속변수인 지식경영활동을 상호작용효과 검증에 적합한 분석방법의 하나로 알려진 Ping (1996)의 2단계 접근방법으로 분석하였다(이현정·김효근, 2008; 장성근 등, 2009)

5.3.4 조절효과 분석

본 연구의 조절효과 분석을 위한 Ping(1996)의

상호작용효과 분석 절차는 1단계와 2단계로 이루어져 있다. 1단계는 (1) 측정변수의 평균 중심화과정, (2) 측정모형에서 X(독립변수)와 Z(조절변수)의 분산, 공분산추정, X와 Z 측정변수들의 요인계수와 오차분산 추정, (3) (2)에서 추정된 값으로 XZ의 분산, XZ측정변수의 요인계수와 오차분산계산 등으로 진행된다. 2단계는 (4) (3)에서 계산된 값으로 구조모형의 XZ분산, XZ측정변수의 요인계수와 오차분산 고정, (5) XZ→Y의 계수가 유의한지 검증하는 과정으로 진행된다. Ping(1996)의 방법을 사용하여 상호작용 효과를 분석한 결과 조절효과 모형은 적합한 것으로 나타났다. 구체적으로 1단계 과정을 통해 학습조직과 지식경영활동(XZ) 변수와 관련된 주요 계수 값을 도출하였다. <표 7>의 산출 공식에 따라 XZ분산 0.157, XZ측정변수의 요인계수 1.390, XZ측정변수의 오차분산 0.627을 각각 도출하였다. 2단계 과정에서는 1단계 과정에서 도출

<표 6> 연구모형별 유의성 검증 및 적합도 평가

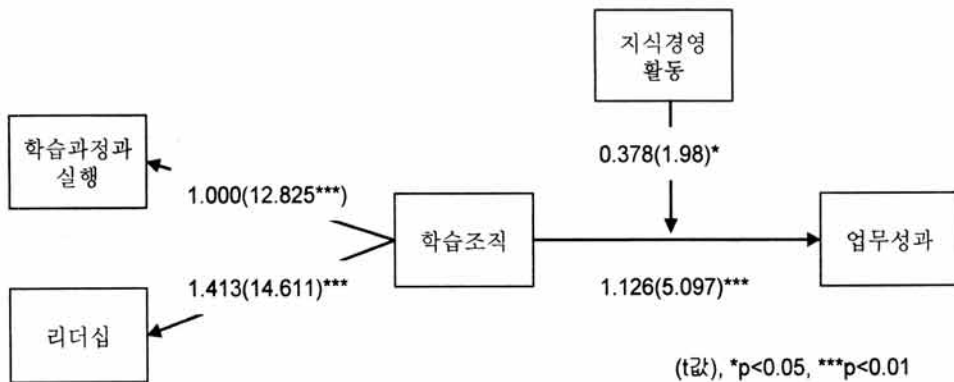
모형 평가	학습조직, 지식경영활동, 업무성과 간의 관계	
	독립모형	매개모형
유의성 검증		
적합도 평가	GFI=0.90, AGFI=0.83, NFI=0.92, TLI=0.91, CFI=0.93, RMR=0.08	GFI=0.90, AGFI=0.83, NFI=0.92, TLI=0.91, CFI=0.93, RMR=0.08

된 값을 고정시키고 XZ→Y의 계수가 유의한지 검증하였다. 검증결과 먼저 적합도 측면을 보면 상호작용 효과를 포함시키지 않은 독립모형의 적합도(GFI=0.90, AGFI=0.83, NFI=0.92, TLI=0.91, CFI=0.93, RMR=0.08)와 비교해 보았을 때 상호작용 효과를 포함시킨 모형의 적합도(GFI=0.95, AGFI=0.91, NFI=0.97, TLI=0.96, CFI=0.97, RMR=0.04)가 전반적으로 향상되는 모습을 보였다. 또한 학습조직과 업무성

과 간에 지식경영활동(t=1.98, p<0.05)은 조절 효과가 있는 것으로 나타났다. 즉 학습조직(t=4.581, p<0.001)이 업무성과에 미치는 주 효과(main effect)가 지식경영활동의 조절효과로 인해 다소 향상되는 모습을 보였다(t=5.097, p<0.001). 조절효과 검증 결과와 함께 전체 모형을 도식화 하면 <그림 5>와 같다.

<표 7> Ping(1996)의 상호작용 산출 공식

적합도 지수	독립모형	조절효과	산출 공식
χ^2	136.98	73.50	1. XZ(잠재변수)분산 : $Var(XZ) = Var(X)Var(Z) + Cov(X,Z)^2$
χ^2/df	4.281	2.297	
GFI	0.90	0.95	2. XZ측정변수의 요인계수 : $\Gamma_x \Gamma_y$ $\Gamma_x = (\lambda_{x1} + \dots + \lambda_{xp})/p^2$ $\Gamma_z = (\lambda_{z1} + \dots + \lambda_{zn})/n^2$
AGFI	0.83	0.91	
NFI	0.92	0.96	3. XZ측정변수의 오차분산 : $\Gamma_x^2 Var(x)\theta_z + \Gamma_z^2 Var(z)\theta_x + \theta_x \theta_z$ $\theta_x = (\theta_{x1} + \theta_{x2} + \dots + \theta_{xp})/p^2$ $\theta_z = (\theta_{z1} + \theta_{z2} + \dots + \theta_{zn})/n^2$
TLI	0.91	0.96	
CFI	0.93	0.97	
RMR	0.08	0.04	



<그림 5> 지식경영활동의 조절효과

5.3.5 연구 분석결과 요약

본 연구의 분석결과는 다음과 같이 요약될 수 있다. 첫째, 본 연구의 1차 연구목적에 대한 분석에서 3차 요인의 학습조직은 학습과정과 실행, 리더십을 포함하는 2차 요인의 연구모형으로 확정되었다. 즉 조직구성원들이 자연스럽게 심리적으로 안정감을 느끼며 학습할 수 있는 학습 환경이 완전히 제거되었다. 이러한 결과는 Garvin et al.(2008)의 연구에서도 밝혔듯이 다소 중복적인 구성개념이 있을 수 있기 때문인 것으로 고려된다. 이론적으로 중복적인 구성개념이 존재할 것으로 언급한 부분을 실제 조직을 대상으로 실증 검증함으로써 보다 완전한 학습조직 구축을 위한 전략적 방안을 모색할 수 있는 계기를 마련할 수 있을 것으로 고려된다.

둘째, 2차 연구목적에 대한 모형 비교 분석에서는 학습조직과 업무성과 간의 관계에서 지식경영활동의 매개 역할이 미흡한 것으로 나타났다. 구체적으로 독립·매개모형에 대한 적합도는 전반적으로 제안기준을 따르고 있으나, 두 모형 모두에서 지식경영활동의 주효과는 상대적으로 영향력이 약한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Liao(2006)의 예에서도 유사한 결과를 보이고 있는데, 이를 보면 지식공유의 매개 역할보다 학습조직의 직접적인 영향력을 나타내는 대안 모형이 더 나은 것으로 제안되고 있다. 따라서 선행연구와 마찬가지로 지식경영활동으로 인해 자연스럽게 일어난 학습이 업무성과에 영향을 미칠 수는 있으나, 학습조직이 지식경영활동을 통해 반드시 성과를 더 향상시키는 것은 아니라고 볼 수 있다. 다른 한 편으로 본 연구의 설문항목 구성에서 학습조직의 구성단위와 지식경영활동의 구성단위가 균형적이지 못한 부분에서 이러한 결과가 나타났을 수도 있음을 생각해 볼 수 있

다. 즉 지식경영활동은 각각 지식창출·공유·축적·활용 등 다차원적인 활동을 포함하고 있는데, 본 연구는 하나의 구성개념으로 적용하고 있기 때문이다.

셋째, 모형비교를 통해 지식경영활동의 조절효과를 검증한 결과 유의적인 결과를 나타냈다. 즉 학습조직과 업무성과 간에 지식경영활동의 조절효과로 인해 모형의 적합도가 다소 향상되는 결과를 볼 수 있었다. Gilley & Maychunich(2000)은 학습자체가 조직구성원 개인의 성장과 조직성과를 직접적으로 향상시키는 것은 아니라고 언급한 점으로 보아, 학습조직은 지식경영활동 외에도 다양한 요인에 의해 상대적으로 영향력의 정도가 다를 것으로 간주된다.

VI. 연구의 시사점 및 한계점

6.1 이론적 시사점

학습조직은 조직 스스로 학습하는 장(場)으로서 지속적인 학습의 결과가 조직전체 구성원의 실제 행동변화를 야기 시키고 궁극적으로는 조직성과를 향상시킬 수 있다. 그러나 오늘날 급변하는 환경에서 조직은 학습량을 늘려 경쟁우위를 획득해야 함에도 불구하고, Garvin et al.(2008)은 최근 많은 조직들이 이상적인 학습조직으로 거듭나지 못하고 있다고 지적하고 있다. 따라서 본 연구는 Garvin et al.(2008)의 연구를 기반으로 학습조직, 지식경영활동, 업무성과 간의 관계를 조사하였으며 다음과 같은 이론적인 시사점을 들 수 있다.

첫째, 본 연구는 최근 새롭게 학습조직을 평가하

도록 진단도구를 제시하고 있는 Garvin et al. (2008)의 연구를 기반으로 실증 검증하였다. 그동안 학습조직에 관한 많은 국내의 선행연구들은 주로 Watkins & Marsick(1996)의 연구를 기반으로 학습조직의 특성을 조사하였으며, 몇몇 국내 연구들은 학습조직의 특성보다는 영향 요인을 조사하기도 하였다. 그러한 선행연구들과의 차별성은 학습하는 구성원들의 심리적인 측면을 살펴볼 수 있는 학습 환경에 대한 평가부분이라고 할 수 있다. 즉 조직구성원들이 학습하는 과정에서 심리적인 안전을 느끼고 다른 구성원과의 상이한 견해에서 차이점을 인정받으며, 전혀 다른 업무처리 방식을 수용할 수 있는 개방적인 자세와 자신 스스로를 평가할 수 있는 시간적 여유가 있는지 등은 학습동기에 중요한 요인이 될 수 있다. 이현정·김효근(2008)의 연구에서도 개인의 심리적인 측면은 인간의 행위에 강력한 영향을 미치는 동기부여 기제로서 작용한다고 언급되고 있다. 물론 Watkins & Marsick(1996)의 연구 역시 사람영역과 구조영역으로 분류하여 구체적인 학습조직을 평가하고는 있으나, 구성원 자신의 조직이 진정한 학습 환경을 조성하고 있다고 느끼는 심리적인 측면은 평가되지 않았다. 뿐만 아니라 학습과정과 실행에서 경쟁조직과 비교할 수 있는 정보수집과 학습의 이동경로를 살펴 볼 수 있는 정보이동에 대한 평가 역시 기존의 연구와는 차별점이라고 할 수 있다.

둘째, 본 연구는 독립, 매개, 조절효과 모형 비교를 통해 학습조직, 지식경영활동, 업무성과 간의 관계를 살펴보았다. 지식경영활동을 통해 학습은 자연스럽게 발생하며 조직의 학습과 지식경영의 상호보완적인 관계 속에서 조직학습은 지식을 활용하는 가장 좋은 방법 중의 하나가 된다(Firestone & McElroy, 2004; Liao & Wu, 2009). 이러한

관점에서 지식경영활동은 조직학습의 선행변인이 될 수 있으며 학습조직은 지식경영활동의 선행변인이 될 수 있다(김인호, 2007; Liao, 2006). 학습조직과 지식경영활동의 관계를 실증적으로 살펴본 선행연구가 매우 부족한 실정에서 본 연구는 성과와 함께 고려하였다는 점에 의의가 있다고 볼 수 있다. 그리고 모형비교를 통해 지식경영활동의 매개적인 역할보다 조절효과에 의한 학습조직이 성과를 더 향상시킬 수 있음을 확인할 수 있었다.

6.2 실무적 시사점

본 연구를 통한 실무적인 시사점은 선행 연구들에서 언급되지 않은 구성개념에 한해 설명하고자 한다. 그 동안 학습조직과 관련한 연구들에서 실험·분석·교육과 훈련·리더십 등은 다소 빈번하게 언급되었거나 부분적으로 그 중요성이 설명되었다. 그러나 본 연구를 통해 비록 어떤 구성개념은 완전히 제거되는 결과로 나타났지만 학습조직 구축에 중요한 요인임에는 틀림이 없다. 그러므로 학습 환경, 학습과정과 실행에서 정보이동 및 정보수집 등은 다음과 같이 선행연구와는 다른 시사점을 제공할 수 있다. 다음으로 본 연구의 두 번째 연구목적인 모형비교를 통한 결과를 기반으로 실무적인 시사점을 제안하고자 한다.

첫째, 조직에서 대부분 구성원들의 학습은 업무과정 중에 자연스럽게 일어난다. 학습은 개인과 조직의 성과를 지원하는 다양한 활동 중의 하나로 업무를 성공적으로 수행하기 위해서 반드시 필요하다. 그동안 많은 연구자들에 의해 연구된 학습의 유형(개인학습, 조직학습, 팀 학습)도 다양하지만, 무엇보다 중요한 것은 구성원들이 심리적으로 편안하게 느끼며 학습할 수 있는 환경이 조성되어 있는

나 하는 것이다. 학습조직에 관한 어떤 연구에서는 문화적인 측면에서 부분적으로 학습 환경의 중요성이 강조되기도 했지만(김한분, 2006) 구성원들의 심리적인 측면은 다루어 지지 않았다. Kahn(1990)은 심리적인 중요성과 안정성으로 구성된 심리적인 조직분위기를 제안하였다. 중요성은 자기 자신을 육체적·인식적 혹은 감정적 에너지의 형태로 투명한 대가를 받고 있다는 느낌을 나타내며, 안정성은 자신의 이미지·지위·경력에 부정적인 결과를 미친다는 두려움 없이 자기 자신을 보여줄 수 있다는 느낌을 의미한다. 심리적인 분위기가 중요한 것은 개인이 조직에 대한 노력뿐만 아니라 조직에 대한 태도에도 많은 영향을 미치기 때문이다(Brown & Leigh, 1996). 학습과정에서 관리자의 유연하고 지지적인 리더십과 업무와 관련하여 자신의 진실된 감정과 의사를 자유롭게 표현할 수 있는 환경은 구성원 개인의 심리적인 측면에 많은 영향을 미친다. 그러나 본 연구에서 학습 환경이 완전히 제거된 결과는 조직이나 구성원들이 학습 환경의 중요성을 미처 인지하지 못하고 있거나 혹은 심리적인 측면보다는 여전히 단기간에 걸쳐 결과를 빨리 예측할 수 있는 과정을 더 중요하게 생각한다고 볼 수 있다. 조직행동 연구에 따르면 구성원들은 조직 내에서 심리적으로 안정감을 느낄 때, 조직이 자신을 지지하고 지원해 줄 것이라는 긍정적인 태도변화를 경험하게 된다. 이러한 태도는 또한 조직에 대한 긍정적인 태도로 이어진다. 따라서 조직은 학습조직을 위해 구성원들이 심리적으로 편안하게 학습할 수 있는 환경조성이 마련되어야 한다.

둘째, 학습과정과 실행측면에서 정보이동과 정보수집의 중요성이다. 학습조직의 궁극적인 목적은 다른 조직보다 우수한 학습능력으로 경쟁우위를 유지하고 획득하는 것이다. 이를 위해 조직은 경쟁업

체·고객·사회경제적 동향·기술동향·경쟁업체·동종업계 1위 기업 등에 관한 정보를 지속적으로 수집하고 분석할 필요가 있다. 지금껏 학습조직과 관련하여 많은 연구들은 이에 대한 언급이 없었다. 물론 이러한 정보수집은 학습을 위한 것뿐만 아니라 조직의 일상적인 측면에서 어떠한 당연한 절차일지도 모른다. 하지만 실제로 이와 관련된 행위여부의 조사는 구성원들의 인식적인 측면에서 매우 중요하다고 볼 수 있다. 예를 들어 미국의 자동차 Big3가 실패의 기로에 서게 된 원인 중의 하나가 바로 환경변화에 대한 고객의 민감도를 놓쳤기 때문이다. 즉 고객의 니즈와 욕구를 충족시키는 고객지향적인 조직마인드를 갖추기 위해 조직은 고객 정보를 지속적으로 수집하여 분석하고 학습할 필요가 있다(박종석, 2009). 뿐만 아니라 해마다 비즈니스위크(businessweek)誌는 세계최고 혁신조직의 순위를 발표하고 있으며, 상위그룹에 해당하는 조직들은 사업모형이나 경영방식에서 다른 조직과는 확연히 구분되는 독창적인 전략을 구사하여 높은 성과를 나타내고 있다. 이는 21세기의 경영환경은 과거의 경영방식으로는 더 이상 대응하기 어려우며, 세계 최고의 조직들은 신속하고 새로운 관점에서 창의와 자율에 기반한 끊임없는 자기 혁신 요구에 따른 학습을 수행하고 있기 때문에 가능한 것이다(김국태, 2009). 여기에서 중요한 점은 창의적이고 혁신적인 실행 아이디어를 위해 조직은 조직 내·외부 전문가 네트워크와 정보를 정기적으로 공유하거나 타부서 구성원·고객·공급자·협력업체 등과 지속적으로 정보를 공유할 필요가 있다.

셋째, 지식경영의 등장은 정보기술의 발전에서부터 무형자산의 중요성에 이르기까지 많은 요인을 포함한다. 그러한 요인에서 학습조직에 대한 반동으로 등장하게 되었다는 견해를 찾아 볼 수 있다.

즉 학습조직이 구체적인 방법론을 제시하지 못한 채 이해부족과 더불어 가시적인 성과만을 추구하였다는 것이다. 이는 Garvin et al.(2008)이 언급한 것처럼 오늘날에 와서도 여전히 문제가 되고 있다. 조직은 구성원들을 통하여 지속적으로 학습하며 이것이 조직학습으로 전환될 수 있는 메카니즘으로 지식경영활동을 들 수 있다. Easter-Smith & Lyles(2003)는 이러한 관점에서 조직학습이 지식경영활동의 목표라고 언급하고 있다. Senge(1990)는 개인의 학습이 반드시 조직학습을 보장하는 것은 아니나 개인의 학습 없이는 조직학습이 일어날 수 없다고 하였다. 또한 조직학습은 조직을 지속적으로 학습하게 만드는 궁극적인 목표를 가지고 있음을 감안하면, 개인학습은 조직학습으로, 조직학습은 학습조직으로의 순환과정이 반복적으로 수행되어야 한다. Nonaka & Takeuchi(1998)의 지식창출 기업에 대한 연구와 김인호(2007)의 지식 실무전이의 선행변인으로 학습조직을 언급한 연구 역시 이러한 맥락에서라고 할 수 있다. 따라서 전적으로 학습조직의 기반 없이 전개되는 지식경영활동은 단순히 지식을 관리하는 수준에 머물 수밖에 없다. 이와 같은 상황에서 본 연구의 모델 비교는 조직 및 조직구성원이 자신의 조직이 학습조직인지 아닌지도 모른 채 지식경영활동에만 주력하고 있지는 않는지를 알 수 있는 계기를 마련케 한다. 즉 본 연구가 제시하는 모델 비교는 조직 저마다의 학습조직과 지식경영의 구현과 관리를 위해 전략을 제공함과 동시에 가장 적절한 모델과 도구를 선택할 수 있게 한다(Loermans, 2002).

6.3 연구의 한계점과 향후 연구방향

연구의 이론적·실무적 시사점에도 불구하고 본

연구는 다음과 같이 연구의 한계점이 있다. 첫째, 특정지역의 표본으로 국내 전체 조직을 대변하고 있는 것으로 향후 연구에서는 광범위한 표본에 의한 연구가 시행되어야 할 것이다. 둘째, 본 연구의 기반이 되는 Garvin et al.(2008)의 연구에서도 밝혔듯이 학습조직 평가도구가 다소 중복성이 있을 수 있어 타당성을 확보할 수 있도록 많은 실증연구가 필요하다. 셋째, 탐색적인 연구 성향이 높은 관점에서 Watkins & Marsick(1996)과 Garvin et al.(2008)의 연구에서 제안한 평가도구를 비교검증 해보는 실증연구도 필요하다고 볼 수 있다. 넷째, 학습조직에 비해 지식경영활동이 단일 구성개념으로써, 학습조직이 지식경영활동에 인과적이면서도 업무성과에 직접적인 연결되지 못한 결과가 나타났는데, 향후 연구에서는 이런 점이 개선되어 보다 구체적이고 정교한 연구가 진행될 필요가 있다.

참고문헌

- 김국태 (2009), "아웃라이어, 모방할 수 없지만 배울 수 있다," *LG Business Insight*, 7/1, 17-33.
- 김경수, 김공수, 김순영 (2006), "상황적 리더십이론의 검증: 변수 간 관계와 분석수준을 중심으로," *경영학 연구*, 35(6), 1823-1851.
- 김계수 (2007), "AMOS 구조방정식 모형분석," 한나래
- 김세기, 채명신 (2008), "전략적 인적자원개발과 조직유효성간 관계 실증연구-학습조직의 매개역할을 중심으로," *인적자원관리연구*, 15(4), 21-55.
- 김영환 (2002), "지방행정에 있어서 학습조직적용의 영향요인과 효과에 관한 연구," *한국지방자치학회보*, 14(2), 137-158.

- 김인호 (2007), "학습조직요인이 새로운 지식의 실무전에 미치는 영향-근로자의 인지정도를 중심으로," **인적자원관리연구**, 14(3), 51-67.
- 김한분 (2006), "초등학교의 조직문화 형태, 학습조직 수준 그리고 조직효과성간의 관계," **교육논총**, 26(2), 267-300.
- 김호열, 정경수 (2007), "지식경영의 기반구조와 지식관리 시스템의 프로세스가 조직학습과 성과에 미치는 영향," **경영학연구**, 36(2), 257-296.
- 기호익 (2008), "환경의 불확실성과 전략적 선택이 학습조직 구축과 조직성과에 미치는 영향," **인적자원관리연구**, 12, 1-20.
- 남중해, 조우현, 이선희, 권순창, 문기태, 강명근 (2004), "의료기관 학습조직 운영효과에 관한 연구," **한국병원경영학회지**, 9, 1-22.
- 박광량 (1996), "조직학습, 학습조직, 그리고 학습인, 학습조직의 이론과 실제," **삼성경제연구소**, 71-101.
- 박종석, (2009), "자동차 Big 3의 실패로부터 배우는 교훈," **LG Business Insight**, 4/22, 19-29.
- 배병렬 (2002), "LISREL 구조방정식 모델-이해와 활용," **대경**
- 이관표, 박형권 (2006), "호텔기업의 환경 불확실성, 학습지향성, 조직변화가 조직성과의 구조적 인과관계 탐색에 관한 연구," **관광연구**, 20(3), 207-237.
- 이영찬 (2007), "사회자본, 지식경영, 그리고 조직성과 간의 인과관계," **정보시스템연구**, 16(4), 223-241.
- 이학식, 임지훈, **SPSS 12.0 통계분석방법 및 해설**, 범문사, 2007
- 이현정, 김효근 (2008), "전수자의 심리적 특성이 지식 이전에 미치는 영향에 관한 연구-우리의식, 윤리성, 자기이익 및 감정을 중심으로," **경영학연구**, 37(1), 1-34.
- 이형룡, 박슬기, 권남규 (2005), "호텔기업의 학습지향성이 조직유효성에 미치는 영향에 관한 연구," **한국호텔경영학회**, 14(3), 215-236.
- 장성근, 신영수, 정해혁 (2009), "R&D투자, 기술경영능력, 기업성과간의 관계," **경영학연구**, 38(1), 105-132.
- 장영철, 허연 (2005), "인적자원개발체계와 기업성과간의 관계-기업의 학습조직화를 중심으로," **인사관리연구**, 19(4), 63-104.
- 전태준 (2006), "사회체육지도자의 전문직업적 정체성이 조직유효성에 미치는 영향," **연세대학교 박사학위논문**
- 정명호, 오홍석 (2007), "집단성과 결정에 있어서 인적자본과 사회적 자본의 효과," **인사·조직연구**, 15(3), 91-122.
- 한진환 (2006), "학습조직의 영향요인과 조직유효성에 관한 연구," **한국콘텐츠학회논문지**, 6(7), 42-49.
- Ackoff, R.(1981), *Creating the Corporate Future*. New York: Wiley.
- Alavi, M. and D.E. Leidner(2001), "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundation and Research Issues," *MIS Quarterly*, 25, 107-136.
- Amitay, M., Popper, M. and R. Lipshitz(2005), "Leadership Styles and Organizational Learning in Community Clinics," *The Learning Organization*, 12, 57-70.
- Argyris, C.(1992), *On Organizational Learning*. Blackwell, Oxford.
- Argyris, C. and D. Schön(1996), *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Barnes, J.(1991), "From Resources and Sustained Competitive Advantage," *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Bass, B.M.(1985), *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press: New York.
- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D.A., Galvin, B.M. and R.T. Keller(2006), "Leadership and Organizational Learning: A

- multiple Levels Perspective," *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Blanchard, K.H., Zigarmi, P. and D. Zigarmi (1985), "Leadership and the One Minute Manager," New York: William Morrow.
- Bowonder, B. and T. Miyake(1993), "Japanese Innovation," *International Journal of Technology Management*, 8, 135-156
- Brown, S.P. and T.W. Leigh(1996), "A New Look at Psychological Climate and its Relationship to Job Involvement, Effort, and Performance," *Journal of Applied Psychology*, 81, 358-368.
- Bryman, R.(1992), *Charisma and Leadership in Organizations*, Sage: London
- Bycio, P., Hackett, R.D. and J.S. Allen(1995), "Further Assessments of Bass's(1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership," *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.
- Chin, W.W.(1998), "Issues and Opinion on Structural Equation Modelling," *MIS Quarterly*, 22, 7-16.
- Chinowsky, P. and P. Carrillo(2007), "Knowledge Management to Learning Organization Connection," *Journal of Management in Engineering*, 23, 122-130.
- Chiva, R.(2004), "The Facilitating Factors for Organizational Learning in the Ceramic Sector," *Human Resource Development International*, 7, 233-249.
- Chiva R. and J. Alegre(2008), "Organizational Learning Capability and Job Datisfaction: An Empirical Assessment in the Ceramic Tile Industry," *British Journal of Management*, In Press, 1-18.
- Clugstone, M.(2000), "The Mediating Effects of Multidimensional Commitment on Job Satisfaction and Intent to Leave," *Journal of Organizational Behavior*, 21, 477-486.
- Crossan, M., Lane, H.W. and R.E. White(1999), "An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution," *Academy Management Review*, 24, 522-537.
- Davis, D. and B. Daley(2008), "The Learning Organization and its Dimension as Key Factors in Firm's Performance," *Human Resource Development International*, 11, 51-66.
- De Geus, A.(1988), "Planning as Learning," *Harvard Business Review*, 66, 70-74.
- Dymock, D. and C. McCarthy(2006), "Towards a Learning Organization? Employee Perceptions," *The Learning Organization*, 13, 525-536.
- Easterby-Smith, M. and M. Lyles(2003), "Water-sheds of Organizational Learning and Knowledge Management," Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, The Blackwell.
- Edmondson, A.C.(1999), "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams," *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Edmondson, A.C.(2008), "The Competitive Imperative of Learning," *Harvard Business Review*, 86, 60-67.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B. and S.W. Howton(2002), "The Relationship Between the Learning Organization Concept and Firms' Financial Performance: An Empirical Assessment," *Human Resource Development Quarterly*, 13, 5-22.
- Fiol, C.M. and M.A. Lyles(1985), "Organizational Learning," *Academy Management Review*,

- 10, 803-813.
- Firestone, J.M. and M.W. McElroy(2004), "Organizational Learning and Knowledge Management: The Relationship," *The Learning Organization*, 11, 177-184.
- Fornell, C. and D. Larcker(1981), "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Errors," *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Forrester, J.(1968), *Principles of Systems*, Portland, OR: Productivity Press.
- Grant, R.M.(1996), "Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm," *Strategic Management Journal*, 17, 109-122.
- Garvin, D.A.(1993), "Building a Learning Organization," *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Garvin, D.A.(2000), *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*, Harvard Business School Press
- Garvin, D.A., Edmondson, A.C. and F. Gino (2008), "Is Yours a Learning Organization?," *Harvard Business Review*, 86, 109-116.
- Goh, S.C.(1998), "Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks," *SAM. Advanced Management Journal*, 63, 15-20.
- Goh, S.C. and G. Richard(1997), "Benchmarking the Learning Capability of Organizations," *European Management Journal*, 15, 575-583.
- Goleman, D.(2001), "An EI-Based Theory of Performance," The Emotionally Intelligent Workplace, C. Cherniss and D. Goleman, eds., Jossey-Bass, 27-44.
- Gourlay, S.(2004), "On Organizational Learning and Knowledge Management," *British Journal of Management*, 15, 96-99.
- Gundry, L.K., Kickul, J.R. and C.W. Prather (1994), "Building the Creative Organization," *Organizational Dynamics*, 22, 22-37.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. and R.L. Tatham(2006), *Multivariate Data Analysis, 6th*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hayes, R.H., Wheelright, S.C. and K.B. Clark (1988), *Dynamic manufacturing: Creating the Learning Organization*, New York: The Free Press.
- Hedberg, B.(1981), "How Organizations Learn and Unlearn," In: Nystrom PC, Starbuck WH, editors. Handbook of Organizational Design, 1. New York: Oxford University Press
- Henderson, S.(1997), "Black Swans don't Fly Double Loops: The Limits of the Learning Organization?," *Learning Organization*, 4, 99-105.
- Hersey, P. and K.H. Blanchard(1982), *Management of Organization Behavior: Utilizing Human Resource(4rd ed.)*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Hirst, G., Knippenberg, D.V. and J. Zhou(2009), "A Cross-Level Perspective on Employee Creativity: Goal Orientation, Team Learning Behavior, and Individual Creativity," *Academy of Management Journal*, 52, 280-293.
- Hong, J.C. and C.L. Kuo(1999), "Knowledge Management in the Learning Organization," *The Leadership & Organization*, 20, 207-215.
- Houghton, J.D. & C.P. Neck(2002), "The Revised Self-Leadership Questionnaire: Testing a Hierarchical Factor Structure for Self-Leadership," *Journal of Managerial Psy-*

- chology*, 17, 672-691.
- Huber, G.P.(1991), "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures," *Organization Science*, 2, 88-115.
- Ivancic, K. and B. Hesketh(1995), "Making the Best of Errors During Training," *Training Resource Journal*, 1, 103-125.
- Jacobs, R.(1995), "Impressions about the Learning Organization: Looking to See What is Behind the Curtain," *Human Resource Development Quarterly*, 6, 119-122.
- Jashapara, A.(2003), "Cognition, Culture and Competition: An Empirical Test of the Learning Organization," *The Learning Organization*, 10, 31-50.
- Jensen, P.E.(2005), "A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization," *Knowledge and Process Management*, 12, 53-64.
- Kahn, W.A.(1990), "Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work," *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kaiser, S.M. and E.F. Holton(1998), "The Learning Organization as a Performance Improvement Strategy," In R. Torraco (Ed), *Proceeding of the Academy of Human Resource Development Conference*, 75-82.
- King, W.R.(2001), "Strategies for Creating a Learning Organization," *Learning Organizations*, 18, 12-20.
- King, W.R.(2008), "*Knowledge Management and Organizational Learning*," *Annals of Information Systems*, 4, Springer
- Kolb, D.A.(1981), "Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf," *Academy of Management Review*, 6, 289 - 296.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M. and J. Osland(1991), *Organizational Behavior: An Experiential Approach*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S.M. and P.L. Feurig (2005), "Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance," *Human Resource Development Quarterly*, 16, 185-212.
- Kuchinke, K.P.(1995), "Managing Learning for Performance," *Human Resource Development Quarterly*, 6, 307-316.
- Liao, S.H. and C.C. Wu(2009), "System Perspective of Knowledge Management, Organizational Learning, and Organizational Innovation," *Expert Systems with Applications* (in press).
- Liao, L.F.(2006), "A Learning Organization Perspective on Knowledge Sharing Behavior and Firm Innovation," *Human Systems Management*, 25, 227-236.
- Lin, H.F. and G.G. Lee(2005), "Impact of Organizational Learning and Knowledge Management Factors on E-business Adoption," *Management Decision*, 43, 171-188.
- Loermans, J.(2002), "Synergizing the Learning Organization and Knowledge Management," *Journal of Knowledge Management*, 6, 285-294.
- Mumford, A.(1995), "The Learning Organization in Review," *Industrial and Commercial Training*, 27, 9-16.
- Mumford, M.D., Baughman, W.A., Threlfall, K.V., Uhlman, C.E. and D.P. Costnza(1993), "Personality, Adaptability, and Performance:

- Performance on Well-defined and Ill-defined Problem-solving tasks," *Human Performance*, 6, 241-285.
- Nevis, E., Dibella, A.J. and J.M. Gould(1995), "Understanding Organization Learning Systems," *Sloan Management Review*, 36, 73-85.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi(1998), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York: Oxford University Press.
- Nunnally, J.C., and I.H. Bernstein(1994), *Psychometric Theory*, 3rd Edition, New York: McGraw-Hill.
- Oldham, G.R. and A. Cummings(1996), "Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work," *Academy of Management Journal*, 39, 607-634.
- Örtenblad, A.(2002), "A Typology of the Ideas of Learning Organization," *Management Learning*, 33, 213-230.
- Örtenblad, A.(2004), "The Learning Organization: Towards an Integrated Model," *The Learning Organization*, 11, 129-144.
- Oreg, S.(2003), "Resistance to Change: Developing an Individual Difference," *Measure Journal of Applied Psychology*, 88, 680-693.
- Pedler, M., Burgoyne, J. and T. Boydell(1991), *The Learning Company, A Strategy for Sustainable Development*, New York: McGraw-Hill.
- Pedler, M., Boydell, T. and J. Burgoyne(1988), *Learning Compact Project: A Report on Work Undertaken October 1987 to April 1988*, The Training Agency, Sheffield
- Ping, R.A.(1996), "Estimating Latent Variable Interactions and Quadratics: The State of This Art," *Journal of Management*, 22, 163-183.
- Redding, J.(1997), "Hardwiring the Learning Organization," *Training and Development*, 51, 61-67.
- Scarbrough, H. and J. Swan(2003), *Discourses of Knowledge Management and the Learning Organization: Their Production and Consumption*, Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, The Blackwell, Easterby-Smith and Lyles.
- Segars, A.H. and V. Grover(1998), "Strategic Information Systems Planning Success: An Investigation of the Construct and its Measurement," *MIS Quarterly*, 22, 139-163.
- Senge, P.M.(1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business, New York, NY
- Sitkin, S.B.(1991), "Learning Through Failure: The Strategy of Small Losses," *Research in Organizational Behavior*, 14, 231-266.
- Stonehouse, G.H. and J.D. Pemberton(1999), "Learning and Knowledge Management in the Intelligent Organisation," *Participation & Empowerment: An International Journal*, 7, 131-144.
- Suliman, A.M.T.(2001), "Work Performance: Is it One Thing or Many Thing? The Multi-dimensionality of Performance in a Middle Eastern Context," *International Journal of Human Resource Management*, 12, 1049-1061.
- Swieringa, J. and A. Wierdsma(1992), *Becoming a Learning Organization: Beyond the Learning Curve*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tannenbaum, S.I.(1997), "Enhancing Continuous

- Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies," *Human Resource Management*, 36, 437-452.
- Taylor, S.A. and G. Hunter(2003), "An Exploratory Investigation into the Antecedents of Satisfaction Brand Attitude and Loyalty Within the(B2B) eCRM Industry," *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 16, 19-35.
- Vera, D. and M. Crossan(2004), "Strategic Leadership and Organizational Learning," *Academy of Management Review*, 29, 222-240.
- Walsh, J.P. and G.R. Ungson(1991), "Organizational Memory," *Academy Management Review*, 16, 57-91.
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J.(1993), *Sculping the Learning Organization: The Art and Science of Systematic Change*, San Francisco: Jossey Bass.
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J.(1996), *In Action: Creating the Learning Organization*, Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- West, P.(1994), "The Concept of the Learning Organization," *Journal of European Industrial Training*, 18, 15-21.
- Yang, B., Watkins, K.E. and V.J. Marsick(2004), "The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation," *Human Resource Development Quarterly*, 15, 31-55.

<부록 1> 측정항목 및 관련문헌

변수	측정항목	관련문헌
심리적 안전 (PS)	PS1: 자신의 마음을 쉽게 표현할 수 있다 PS2: 실수할 경우 부정적인 영향을 받는다* PS3: 문제점과 의견불일치에 관해 편안하게 말할 수 있다 PS4: 가능한 일과 그렇지 않은 일에 정보를 공유한다 PS5: 업무처리는 비밀리에 행하는 것이 최상이다*	Garvin et al.(2008)
차이점 인정 (AD)	AD1: 의견의 차이는 환영받는다 AD2: 다수의 의견불일치의 경우 가치를 인정받지 못한다* AD3: 의견 차이를 해당 부서 말고 사적으로나 외부에서 해결한다* AD4: 업무 수행에 대안적인 방법을 공개한다	
개방적 자세 (OM)	OM1: 새로운 아이디어에 가치를 둔다 OM2: 오랫동안 거론된 아이디어가 아닌 경우 관심이 없다* OM3: 더 나은 업무처리 방법에 관심이 있다 OM4: 시도한 적이 없는 방법은 거부한다*	
평가시간 (TR)	TR1: 직원들은 몹시 스트레스를 받고 있다* TR2: 업무량이 많더라도 직원들은 업무를 위한 재검토 시간을 갖는다 TR3: 일정 압박은 업무수행을 방해한다* TR4: 직원들은 너무 바빠서 개선에 투자할 시간이 없다* TR5: 평가할 시간이 없다*	
실험 (EX)	EX1: 새로운 업무방식을 자주 실험한다 EX2: 신제품이나 서비스를 자주 실험한다 EX3: 실험이나 새로운 아이디어를 평가하는 공식적인 과정이 있다 EX4: 새로운 아이디어를 적용할 때 시제품이나 시뮬레이션을 이용한다	
분석 (AN)	AN1: 토론 중에 생산적인 갈등과 논쟁에 관여한다 AN2: 토론 중에 반대의견을 찾아낸다 AN3: 토론 중에 확립된 관점은 재거론 하지 않는다* AN4: 주요 의사결정에 미치는 기본전제를 조사하고 논의한다 AN5: 토론 중에 다른 관점은 주의를 기울이지 않는다*	
교육과 훈련 (ET)	ET1: 신입사원은 적절한 훈련을 받는다 ET2: 경험이 있는 직원들은 주기적인 훈련과 새로운 훈련을 받는다 ET3: 경험이 있는 직원들은 새로운 직위로 바뀔 때 훈련을 받는다 ET4: 경험이 있는 직원들은 새로운 입안이 시작될 때 훈련을 받는다 ET5: 훈련은 가치가 있다 ET6: 교육과 훈련활동에 시간이 할애된다	
정보이동 (IT)	IT1: 타부서, 팀 등의 전문가와 학습하고 토론모임을 갖는다 IT2: 조직외부의 전문가와 학습하고 토론모임을 갖는다 IT3: 고객과 학습하고 토론모임을 갖는다 IT4: 공급자, 협력업체 등과 학습하고 토론모임을 갖는다 IT5: 조직 내 전문가 네트워크와 정보를 정기적으로 공유한다 IT6: 조직 외부 전문가 네트워크와 정보를 정기적으로 공유한다 IT7: 새로운 지식을 주요 의사결정자에게 신속 정확하게 전달한다 IT8: 사후감사 및 재검토를 정기적으로 수행한다	

〈부록 1〉 측정항목 및 관련문헌 (계속)

변수	측정항목	관련문헌
정보수집 (IC)	IC1: 체계적으로 경쟁조직에 대한 정보를 수집한다 IC2: 체계적으로 경제 및 사회동향에 대한 정보를 수집한다 IC3: 체계적으로 고객에 관한 정보를 수집한다 IC4: 체계적으로 기술동향에 관한 정보를 수집한다 IC5: 업무성과를 경쟁조직과 자주 비교한다 IC6: 업무성과를 업계 1위 조직과 자주 비교한다	
리더십 (L)	L1: 관리자는 토론에서 타인의 관점을 받아들인다 L2: 관리자는 자신의 지식, 정보, 전문성을 무시하고 한계를 인정한다 L3: 관리자는 심층질문을 한다 L4: 관리자는 경청하는 태도를 지니고 있다 L5: 관리자는 다양한 관점을 격려한다 L6: 관리자는 문제 및 조직과제를 조사하도록 시간, 자원, 장소를 제공한다 L7: 관리자는 과거 성과를 반영하고 개선하도록 시간, 자원, 장소를 제공한다 L8: 관리자는 자신의 관점에서 타인의 관점을 비판한다*	Garvin et al.(2008)
지식경영 (KM)	KM1: 개인 및 그룹 단위의 학습활동을 장려하고 있다 KM2: 조직 내외의 사건과 경영자의 결정사항에 관한 정보를 부서에 신속하게 전달한다 KM3: 본인이 보유한 특별한 지식을 동료들과 공유하여 회사전체의 업무성과에 기여하고 있다 KM4: 중요한 의사결정은 구성원들 간의 의견교환 과정을 통하여 전체적인 합의에 의하여 이루어진다 KM5: 업무 추진시 고객과 시장동향, 새로운 제품에 관한 정보와 지식을 반영한다 KM6: 업무 추진시 관련 부서와 협조를 받는다 KM7: 조직 내외의 사건과 경영자의 결정사항에 관한 정보를 신속하게 업무에 반영한다 KM8: 모범사례를 업무에 적용해 보고자 노력한다	이영찬(2007)
업무성과 (WP)	WP1: 업무량을 정해진 기간에 잘 처리하고 있다 WP2: 업무수행의 우선순위를 어려움 없이 결정한다 WP3: 업무보고서, 업무일지 등을 상사에게 신속 정확하게 제출한다 WP4: 업무규정을 잘 지킨다 WP5: 자신의 일에 대해서 열정을 가지고 수행하고 있다 WP6: 문제해결에 필요한 여러 가지 대안들을 제시하고 있다 WP7: 한계를 인정하고 비판적으로 평가하고 업무계획을 세운다 WP8: 정해놓은 업무계획에 의해 문제를 해결하려고 노력한다	Oldham and Cummins (1996) Suliman(2001) 전태준(2006)

* reverse scale로서 역방향 recode 하였음

Relationships among Learning Organization, Knowledge Management Activity, and Work Performance: A Comparative Analysis of Models

Myung-Sook Heo* · Myun-Joong Cheon**

Abstract

A learning organization refers to organizations where organizational employees continually expand their capabilities to create the outcomes they truly desire, where new and innovative patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where organizational employees are continually working to learn together. However, Garvin et al. (2008) indicate that the ideal of the learning organization has not yet been realized in spite of the importance of the learning organization, thus they suggest the new diagnostic tool of evaluating the learning organization.

The purposes of this study are as follow: Firstly, this study evaluates the learning organization by using the new diagnostic tool proposed by Garvin et al.(2008). Previous research is largely based on the study of Watkins & Marsick(1996). As Garvin et al.(2008) indicated, organizations might overlook important factors because of the lack of evaluation criteria and tools used to evaluate the learning organization. From determining the level of the learning organization, quantitatively or qualitatively, organizations will know whether they are better learning organizations or not.

Secondly, based on suggestions from the previous research on the relationships between learning organization and knowledge management, this study analyzes three comparative models of relationships among learning organization, knowledge management activity, and work performance. Through this comparison, this study figures out whether both managers and members in organizations focus on their knowledge management activities without knowing

* Lecturer, Department of Management Information Systems, University of Ulsan

** Corresponding author, Professor, Department of Management Information Systems, University of Ulsan

that their organizations are truly the learning organization. This study also shows how to integrate two factors, learning organization and knowledge management. This is to enhance work performance in organizations and thus this study provides implications for enhancing organizational competitiveness by examining the interaction effects of two factors in the holistic view.

The results of the data analysis using SPSS 14.0 and AMOS 5.0, based on 271 employee cases are as follow: Firstly, learning organization is finally composed of two factors (learning processes and practices, leadership) instead of original three factors. Secondly, through a comparative analysis of models, while both the independent model and the mediating model show in general goodness of fits, the main effect of knowledge management activity indicates a relatively weaker factor. The moderating model shows better goodness of fit rather than both the independent model and the mediating model, and further indicates a stronger factor of learning organization. Some implications and limitations arisen in the course of the research, and suggestions for future research directions are also discussed.

Key words: learning environment, learning process and practice, leadership, learning organization, knowledge management activity, work performance